

**DIE AARD VAN BETEKENISGEWING IN DIE IDENTITEITS-
VESTIGING VAN ADOLESSENTE MET PROBLEME**

DEUR

MADLIEF WARREN

VOORGELÊ LUIDENS DIE VEREISTES VIR DIE GRAAD

DOCTOR EDUCATIONIS

IN DIE VAK

EMPIRIESE OPVOEDKUNDE

AAN DIE

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

PROMOTOR : PROFESSOR H.C. PETRICK

OKTOBER 1992

"Ek verklaar hiermee dat: DIE AARD VAN BE-
TEKENISGEWING IN DIE IDENTITEITSVESTIGING VAN
ADOLESENTE MET PROBLEME my eie werk is en dat
ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het
deur middel van volledige verwysings aangedui
en erken het."

M. Warren.

M WARREN

UNISA	
BIBLIOTHEEK / LIBRARY	
Class	1007 -09- 7
Klas	616.890 22 WARR
Access	
Aanwin	



01501884

*Diepe dankbaarheid en alle eer aan die Here
wat vir my gedra het deur hierdie studie.*

SOLO GRACIA !

DANKBETUIGINGS

By die voltooiing van hierdie proefskrif wil ek graag my opregte dank en waardering betuig teenoor:

- * My promotor, prof H C Petrick vir sy kundige leiding, aanmoediging en bereidwilligheid om te alle tye hulp te verleen. Sy insig, ervaring en wysheid asook sy belangstelling in my as mens was 'n wonderlike voorreg en ondersteuning.*
- * Ria Kunz, vir die keurige tikwerk.*
- * Dr Marius Brink vir die taalversorging en die proeflees van die proefskrif.*
- * My vriende en familie wat direk of indirek aan my hulp verleen het tydens die verloop van die studie.*
- * Rodney Miles vir sy bystand en raad.*
- * Theo Oosthuizen vir sy ondersteuning gedurende dié studie.*

DIE OUTEUR

JOHANNESBURG

OKTOBER 1992

OPSOMMING

DIE AARD VAN BETEKENISGEWING IN DIE IDENTITEITSVESTIGING VAN ADOLESSENTE MET PROBLEME

OUTEUR : Madelief Warren
GRAAD : Doctor Educationis
DEPARTEMENT : Empiriese Opvoedkunde
UNIVERSITEIT : Universiteit van Suid-Afrika
PROMOTOR : Prof. H.C. Petrick

Die doel van hierdie studie was om die aard van betekenisgewing in die identiteitsvestiging van adolessente met probleme, veral ten opsigte van

- die realiteit en
- by die aanleer van sekere lewensvaardighede, te ondersoek.

Die ondersoek bestaan uit 'n literatuurstudie sowel as 'n eie empiriese ondersoek.

Die betekenisgewingsfenomeen is vanuit 'n empiries-pedagogiese perspektief ondersoek, veral met die implikasies daarvan vir identiteitsvestiging. Die adolessent met probleme is geneig om op 'n onrealistiese wyse betekenis aan sy verskillende relasies toe te ken. In kort bestaan die probleem daarin dat die adolessent met probleme nie oor die vermoë beskik om die eie 'self' objektief waar te neem nie. Dié adolessent se gebrekkige insig en begrip van die realiteit lei dikwels tot irrasionele of onlogiese betekenisgewing.

Irrasionele denkwyses veroorsaak by sommige adolessente gevoelens soos angs, vrees, emosionele opwelling, selfverwyt, minderwaardigheid en rigiditeit. Hierdie emosionele probleme manifesteer in 'n identiteitskrisis en word sigbaar in die adolessent se gedrag. Adolessente wat irrasionele betekenis toeken en nie tot realistiese identiteitsvestiging kom nie, leef dikwels hulle probleme uit deur te steel, seksueel losbandige lewens te lei, dwelmmiddels te gebruik en selfs van die huis weg te loop.

In die literatuurstudie is verder ook aandag gegee aan die volgende:

- Terapieforme wat van toepassing is in die hulpverlening aan adolessente wat irrasionele betekenisse toeken,
- Hulpverlening in groepsverband en
- Kommunikasie in groephulpverleningsgebeure.

Die empiriese ondersoek is 'n idiografiese ondersoek wat aan die hand van 'n model, volgens Dryden, wat gestruktureer en aangepas is, uitgevoer is. Dié model is gebaseer op rasionele-emotiewe-terapie (RET) soos voorgestaan deur Ellis. Vyf adolessente is in die ondersoek betrek. Aan een adolessent is op individuele basis hulp verleen terwyl die ander vier adolessente groephulpverlening ontvang het.

Dit blyk uit die idiografiese ondersoek dat die model en werkswyse wat toegepas is, wel 'n bydrae kan lewer tot die wysiging van onrealistiese betekenisgewing by adolessente met probleme. Deur dié hulpverlening verwerf die adolessent 'n lewensvaardigheid waardeur oorgegaan word tot realistiese betekenisgewing en -identiteitsvestiging.

Uit die bevindinge van die ondersoek word enkele aanbevelings met betrekking tot verdere navorsing en praktykvoering gemaak.

SUMMARY

THE NATURE OF SIGNIFICANCE ATTRIBUTION IN ESTABLISHING OF IDENTITY BY ADOLESCENTS WITH PROBLEMS

AUTHOR : Madelief Warren
DEGREE : Doctor Educationis
DEPARTEMENT : Empiriese Opvoedkunde
UNIVERSITY : Universiteit van Suid-Afrika
PROMOTER : Prof. H.C. Petrick

The aim of the study was to investigate the nature of meaning attribution by which adolescents with problems establish their identity. The following aspects were focussed on:

- the reality and
- acquiring certain life-skills.

The investigation comprises a literature study as well as an empirical investigation.

An empirical-pedagogic perspective was used to examine the phenomenon of significance attribution and the implications thereof in establishing identity. The adolescent with problems tends to attribute unrealistic meaning to his various relationships. Briefly the problems exist because of the lack of ability to perceive the 'self' objectively. This inadequate perception of the adolescent with problems, causes him to attribute irrational or illogical meaning.

The tendency of some adolescents, to attribute irrational meaning, causes feelings of anxiety, fear, emotional ebullition, self-blame, inferiority and rigidity. These emotional problems are manifested in an identity crisis and show in the actions of the adolescent. The adolescents, who attribute unrealistic meaning and who do not arrive at realistic self-definition, often act out their problems by stealing, living promiscuous lives, abusing drugs and absconding from home.

In the study of literature the following aspects were also focussed on:

- Types of therapy applicable in rendering assistance to the adolescent who attributes unrealistic meaning.
- Group therapy.
- Communication in group therapy events.

The empirical research comprises an idiographic investigation, structured on an adapted form of Dryden's model. The model is based on rational-emotive therapy, (RET) as advocated by Ellis. five adolescents were used in this investigation. Individual therapy was given to one adolescent while the other four adolescents received group therapy.

From the idiographic investigation it has become evident that the model and the procedure followed, can make a contribution to the adolescent with problems, in changing his tendency to attribute unrealistic meaning to his relationships. He can make successful use of the model as an acquired life-skill to attribute significant meaning in his efforts to arrive at a realistic self-definition. He is thus able to actualise his defined self.

Based on the findings of this investigation certain recommendations, concerning further research, as well as counselling in practice, were proposed.

INHOUDSOPGAWE

BLADSY

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIëNTERING, PROBLEEMSTELLING, BEGRIPS- VERKLARING EN PROGRAM VAN ONDERSOEK

1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMONTLEDING	3
1.3	PROBLEEMSTELLING	13
1.4	AFBAKENING VAN DIE TERREIN VAN DIE ONDERSOEK	13
1.4.1	Algemene afbakening	13
1.4.2	Spesifieke afbakening	13
1.5	DOELSTELLING MET DIE ONDERSOEK	13
1.5.1	Algemene doelstelling	13
1.5.2	Spesifieke doelstellings	14
1.6	BEGRIPSVERKLARINGE	14
1.6.1	Onderwys hulpsentrum	14
1.6.2	Onderwysadviseur : Opvoedingsaangeleenthede	15
1.6.3	Aard van betekenisgewing	16
1.6.4	Vaardigheid/Lewensvaardigheid/Sosiale vaardigheid..	17
1.6.5	Identiteitsvestiging	19
1.6.5.1	Bewuswording	20
1.6.5.2	Verkenning	20
1.6.5.3	Verpersoonliking	21
1.7	PROGRAM VAN ONDERSOEK	22

HOOFSTUK 2

'N EMPIRIES-OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF OP BETEKENISGEWING
IN DIE IDENTITEITSVESTIGING VAN DIE ADOLESENT

2.1	INLEIDING	24
2.2	DIE MOONTLIKHEIDSVORWAARDES TOT IDENTITEITSVESTIGING	24
2.2.1	Betrokkenheid	25
2.2.2	Belewing	27
2.2.3	Betekenisgewing	28
2.3	DIE ESSENSIES VAN BETEKENISGEWING	28
2.3.1	Die aard van betekenisgewing	28
2.3.2	Die ontwikkeling van betekenis	31
2.3.3	Die struktuur van betekenisgewing volgens Ausubel .	31
2.3.4	Die struktuur van betekenisgewing volgens Piaget ..	33
2.3.5	Die struktuur van betekenisgewing volgens Bruner ..	35
2.3.6	Die rol van die denke by betekenisgewing	38
2.4	DIE ROL VAN BELEWING BY BETEKENISGEWING	40
2.5	BETEKENISGEWING AS VORWAARDE VIR RELASIEVORMING	44
2.5.1	Die adolessent-ouer-relasie	47
2.5.2	Die adolessent-onderwyser-skool-relasie	48
2.5.3	Die adolessent se relasie met sy portuurgroep	50
2.5.4	Die adolessent se relasie met objekte en idees	52
2.5.5	Die adolessent se relasie met homself	53
2.5.6	Die mens-God-verhouding	54
2.6	SAMEVATTING	56

HOOFSTUK 3**'N EMPIRIES-OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF OP IDENTITEITS-
VESTIGING**

3.1	INLEIDING	58
3.2	IDENTITEITSVESTIGING	60
3.2.1	Algemeen	60
3.3	TEORIEë OOR DIE VORMING VAN 'N IDENTITEIT	62
3.3.1	William James	62
3.3.2	E. Eriksom	63
3.3.2.1	Die ontwikkelingsfases van Erikson	64
3.3.3	Robert Kegan	70
3.3.3.1	Die evolusie van betekenisgewing volgens Kegan	70
3.3.4	Identiteitsvorming uit 'n empiries-opvoedkundige perspektief	81
3.3.4.1	Die opvoedkundig-sielkundige voorwaardes ..	82
3.3.4.2	Aktiwiteite essensieel vir volwassewording	86
3.3.4.3	Die intra-psigiese struktuurkomponente	91
3.3.4.3.1	Die kind as persoon	91
3.3.4.3.2	Sintese	100
3.3.4.4	Identiteitsvestiging	100
3.4	SAMEVATTING	104

HOOFSTUK 4**BETEKENISGEWING BY ADOLESSENTE MET PROBLEME**

4.1	INLEIDING	105
4.2	SEKERE WESENSKENMERKE VAN DIE ADOLESENT IN DIE SEKONDêRE SKOOLFASE	106
4.2.1	Die liggaamlike stand van die adolessent	108
4.2.2	Die kognitiewe stand van die adolessent	110
4.3	BETEKENISGEWING BY DIE ADOLESENT MET PROBLEME	113
4.3.1	Die rol van die veranderde samelewing in die identiteitsvestiging by die adolessent	114
4.3.2	Die manifestasie van probleme by die adolessent as gevolg van betekenisgewing en die invloed hiervan op identiteitsvestiging	127
4.3.2.1	Algemeen	127
4.3.2.2	Die toekenning van betekenis by die adolessent met probleme	130
4.3.2.3	Die gevolge van die adolessent se irrasionele betekenisgewing	134
4.3.2.4	Kritiese versus irrasionele denke	137
4.4	SAMEVATTING	139

HOOFSTUK 5

TERAPIE MET BETREKKING TOT IRRASIONELE DENKE VAN DIE ADOLESCENT MET PROBLEME	141
5.1 INLEIDING	141
5.2 DIE BETEKENIS VAN TERAPIE	142
5.3 VOORWAARDES WAARAAN TERAPIE MOET VOLDOEN OOK MET BETREKKING TOT IRRASIONELE DENKE	143
5.4 TERAPIEVORME WAT ONREALISTIESE DENKE VAN DIE KLIËNT AS VERTREK PUNT NEEM	146
5.4.1 Glasser se realiteitsterapie	147
5.4.1.1 Basiese konsepte in realiteitsterapie	147
5.4.1.2 Die terapeutiese verloop	150
5.4.1.3 Beperkinge ten opsigte van Realiteitsterapie	152
5.4.1.3.1 Inherente beperkinge	152
5.4.2 Ellis se rasionele-emotiewe terapie	153
5.4.2.1 Teoretiese aspekte en basiese aannames van RET	154
5.4.2.2 RET in die praktyk	156
5.4.2.3 Die gebruikswaarde van RET	164
5.5 TERAPIE BINNE GROEPSVERBAND	166
5.5.1 Kommunikasie in groepsverband	170
5.5.2 Interpretasie en groepkommunikasie	171
5.5.3 Kommunikasienetwerke	171
5.5.4 Faktore wat kommunikasie beïnvloed	173
5.5.4.1 Faktore wat effektiewe kommunikasie verhoed	174
5.5.4.2 Vereistes vir goeie kommunikasie	176
5.6 SAMEVATTING	176

HOOFSTUK 6

NAVORSINGSONTWERP VAN DIE EIE EMPIRIESE ONDERSOEK

6.1	INLEIDING	178
6.2	DOELSTELLINGS	180
6.3	DIE IDIOGRAFIESE BENADERING	181
6.4	'N TERAPEUTIESE MODEL VIR DIE IDIOGRAFIESE STUDIE	183
6.4.1	Die toepassing van die terapeutiese model	187
6.4.2	Projeksiemedia wat ingeskakel kan word	192
6.4.3	Onderhoudvoering as terapeutiese tegniek	195
6.5	VOLGORDE VAN DIE ONDERSOEK	197
6.5.1	Die funksioneringsbeeld	197
6.5.2	Die fenomeenbeeld	197
6.5.3	Die relasiebeeld	197
6.5.4	Die persoonsbeeld	198
6.5.5	Die vlak van die irrasionele	199
6.6	DIE BEPLANNING VAN DIE ONDERSOEK	199
6.6.1	Metode by die ondersoek	199
6.6.2	Die grootte van die groep	200
6.6.3	Geslag van die leerlinge in die groep	200
6.6.4	Die skolastiese vlak, ouderdomme en taal van die lede in 'n groep	200
6.6.5	Die tipe probleem wat in groepverband hanteer sal word	200
6.6.6	Die spesifieke afbakening van die ondersoek	201
6.6.7	Die verloop van die ondersoek	201
6.7	SAMEVATTING	203

HOOFSTUK 7**EIE EMPIRIESE ONDERSOEK: IDIOGRAFIESE STUDIE**

7.1	INLEIDING	204
7.2	DIE GEVAL ANDRÉ	204
7.2.1	Die funksioneringsbeeld	204
7.2.2	Die fenomeenbeeld	205
7.2.2.1	Die diagnostiese onderhoud	206
7.2.2.2	Implementering van RET	208
7.2.2.3	Gevolgtrekking: Die fenomeenbeeld	221
7.2.3	Die relasiebeeld	221
7.2.3.1	Diagnostiese onderhoud met André se moeder.	222
7.2.3.2	Diagnostiese onderhoud met André se voogonderwyseres	223
7.2.3.3	Samevatting van die relasiebeeld	224
7.2.4	Die persoonsbeeld	225
7.2.5	Beplanning van terapie	225
7.2.5.1	Verwyderde doel van terapie	226
7.2.5.2	Onmiddellike doelstellings van terapie	226
7.2.6	Verloop van die terapie	228
7.2.6.1	Tweede onderhoud	228
7.2.6.2	Derde onderhoud	232
7.2.6.3	Vierde onderhoud	235
7.2.6.3.1	Senior Aanlegtoets	236
7.2.6.3.2	KODUS-Belangstellingsvraelys ...	239

7.2.6.3.3	Jung-persoonlikheidsvraelys	240
7.2.6.3.4	Aanbeveling	241
7.2.6.4	Vyfde onderhoud	246
7.2.6.5	Verdere verloop van die terapeutiese gebeure	247
7.2.6.6	Die laaste onderhoud met André	248
7.3	DIE GROEP	250
7.3.1	San	250
7.3.1.1	Funksioneringsbeeld	251
7.3.1.2	Fenomeenbeeld	251
7.3.1.2.1	Diagnostiese onderhoud	251
7.3.1.2.2	Samevatting van die fenomeenbeeld	255
7.3.1.3	Relasiebeeld	256
7.3.1.3.1	Diagnostiese onderhoud met San se moeder	255
7.3.1.3.2	Die diagnostiese onderhoud met San se voogonderwyser en balletonder- wyseres	256
7.3.1.3.3	Samevatting van die relasiebeeld	256
7.3.1.4	Persoonsbeeld	257
7.3.2	Lisa	258
7.3.2.1	Funksioneringsbeeld	258
7.3.2.2	Fenomeenbeeld	259
7.3.2.2.1	Diagnostiese onderhoud	259
7.3.2.2.2	Samevatting van die fenomeenbeeld	262

7.3.2.3	Relasiebeeld	263
7.3.2.3.1	Samevatting van die relasiebeeld.	263
7.3.2.4	Persoonsbeeld	264
7.3.3	Berna	264
7.3.3.1	Funksioneringsbeeld	265
7.3.3.2	Fenomeenbeeld	265
7.3.3.2.1	Diagnostiese onderhoud	265
7.3.3.2.3	Samevatting van die fenomeenbeeld	269
7.3.3.3	Relasiebeeld	270
7.3.3.3.1	Diagnostiese onderhoud met Berna se vader	270
7.3.3.3.2	Diagnostiese onderhoud met Berna se onderwysers	271
7.3.3.3.3	Samevatting van die relasiebeeld	271
7.3.3.4	Persoonsbeeld	272
7.3.4	Kate	273
7.3.4.1	Funksioneringsbeeld	273
7.3.4.2	Fenomeenbeeld	274
7.3.4.2.1	Diagnostiese onderhoud	274
7.3.4.2.2	Samevatting van die fenomeenbeeld	278
7.3.4.3	Relasiebeeld	278
7.3.4.3.1	Diagnostiese onderhoud met Kate se moeder	278

7.3.4.3.2	Samevatting van die relasiebeeld	279
7.3.4.4	Persoonsbeeld	280
7.3.5	Beplanning van terapie	280
7.3.5.1	Ooreenkomste in die persoonsbeelde van die lede in die groep	281
7.3.5.2	Verwyderde doel van terapie	281
7.3.5.3	Onmiddellike doelstellings van terapie	281
7.3.6	Verloop van die terapie	282
7.3.6.1	Eerste onderhoud in groepsverband	282
7.3.6.2	Tweede onderhoud in groepsverband	292
7.3.6.3	Derde onderhoud in groepsverband	296
7.3.6.4	Vierde onderhoud in groepsverband	301
7.4	SAMEVATTING	304
7.4.1	Die geval André	304
7.4.2	Die groep	305

HOOFSTUK 8

SAMEVATTING VAN BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN SLOT	307
8.1 INLEIDING	307
8.2 BEVINDINGE	308
8.2.1 Bevindinge uit die literatuurstudie	308
8.2.1.1 Betekenisgewing in die identiteitsvestiging van die adolessent	308
8.2.1.2 Teorieë oor identiteitsvorming	310
8.2.1.3 Betekenisgewing by adolessente met probleme	311
8.2.1.4 Terapie met betrekking tot irrasionele denke van die adolessent met probleme	312
8.2.2 Bevindinge uit die empiriese ondersoek	313
8.3 GEVOLGTREKKINGS	317
8.4 AANBEVELINGS	319
8.5 IMPLIKASIES	320
8.6 LEEMTES IN HIERDIE ONDERSOEK	322
8.7 SLOTOPMERKING	323

BRONNELYS 324

ADDISIONELE BRONNE GERAADPLEEG 338

BYLAES

BYLAE 1 341

BYLAE 2 342

BYLAE 3 343

BYLAE 4 344

BYLAE 5 345

BYLAE 6 346

BYLAE 7 347

LYS VAN DIAGRAMME

DIAGRAM 1:	BETEKENISGEWING AS GRONDSLAG VIR IDENTITEITSVESTIGING IN DIE LEEFWêRELD VAN DIE KIND	3
DIAGRAM 2:	REALISTIESE/ONREALISTIESE SELFIDENTITEIT	5
DIAGRAM 3:	ONDERWYSHULPDIENS (Hoofkantoor in Pretoria)	15
DIAGRAM 4:	WERKLIKHEID, WêRELD, LEEFWêRELD	18
DIAGRAM 5:	VERWERKLIKING VAN SELFKENNIS WAT KAN LEI TOT IDENTITEITSVESTIGING	22
DIAGRAM 6:	DIE SAMEHANG TUSSEN BETROKKENHEID, BELEWING, BETEKENISGEWING, IDENTITEITSVESTIGING EN SELF-AKTUALISERING	25
DIAGRAM 7:	BETEKENISGEWING VOLGENS AUSUBEL	32
DIAGRAM 8:	MOTIVERINGSKRINGLOOP BY IDENTITEITSVESTIGING	41
DIAGRAM 9:	'N SKEMATIESE VOORSTELLING VAN RELASIEVORMING BY DIE JEUGDIGE	46
DIAGRAM 10:	DIE SKEMATIESE VOORSTELLING VAN KEGAN SE KONSTRUKTIEF-ONTWIKKELINGSTEORIE OOR IDENTITEIT .	80
DIAGRAM 11:	IDENTITEITSVORMING VOLGENS EMPIRIES-OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF	81
DIAGRAM 12:	DIE SELFAKTUALISERINGSGEBEURE	89
DIAGRAM 13:	DIE BEWEGING VAN DIE SELFKONSEP TUSSEN DIE NEGATIEWE EN POSITIEWE POLE	99
DIAGRAM 14:	IDENTITEITSVESTIGING	103
DIAGRAM 15:	KOMMUNIKASIE NETWERKE	172
DIAGRAM 16:	'REALITEITSKEPPING' DEUR DIE INDIVIDU	184
DIAGRAM 17:	TOEPASSING VAN RET VOLGENS DIE ABC-MODEL	186

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËTERING, PROBLEEMSTELLING, BEGRIPSVERKLARING EN PROGRAM VAN ONDERSOEK

1.1 INLEIDING

*Om te glo, is om seker te wees van die dinge wat ons hoop,
om oortuig te wees van die dinge wat ons nie kan sien
nie.*

Hebreërs 11:1

Die mens (en dus ook die kind) is vanaf sy geboorte tot en met sy sterwe, midde-in die werklikheid, 'n werklikheid waarin die kind en sy wêreld onlosmaaklik met mekaar verbind is. Griessel (Du Plooy, Griessel en Oberholzer 1983: 244) verwys hierna as die *totaliteitsverskynsel van mens en wêreld*.

Die wêreld waarin die kind hom bevind is nie net 'n geografiese wêreld nie, maar hy staan as sodanig in 'n persoonlike leefwêreld omring van ander mense en dinge. Hierdie leefwêreld word deur die kind gekonstrueer as die Gestalt van betekenisvolle relasies met mense, objekte, idees en met homself (Vrey 1979: 14).

Dit blyk dat die kind 'n wese is wat bewus is van die feit dat hy in 'n wêreld van werklikhede (mense, objekte, idees, God en homself) lewe en dat hy in 'n bepaalde relasie vanuit sy leefwêreld tot hulle staan en oor die moontlikheid beskik om hierdie werklikhede te begryp en betekenis daaraan te gee.

Op grond van 'n betrokkenheid by mense, objekte, idees, God en homself, sy betekenisgewing aan en beleving van sy eie potensiaal, die ontwikkeling daarvan, sy strewingslewe en die norme wat vir hom geldig is, vorm die kind identiteite. Oosthuizen (Oosthuizen, Wiechers & Petrick 1985: 3) omskryf identiteitsvorming as daardie opvoedingsgebeure waardeur die kind op die vraag "Wie is ek?" kan antwoord en waaruit hy dan tot selfaktualisering kan kom. Die kind kan met ander woorde word wat hy kan word, wat hy wil word en wat hy behoort te word.

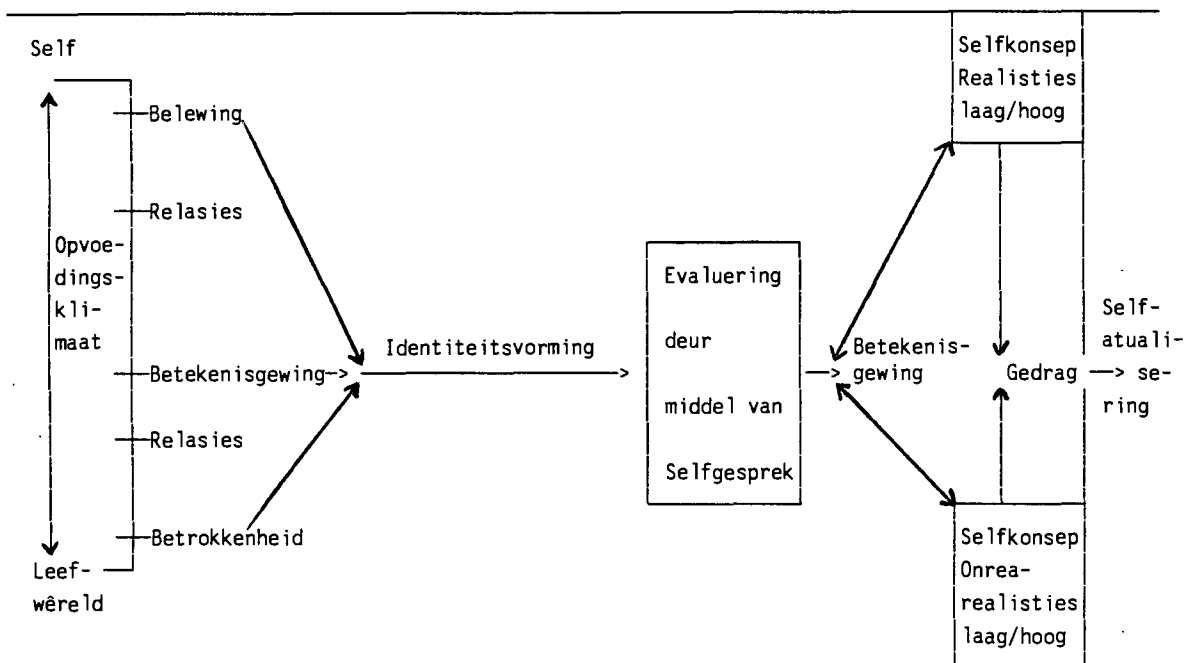
Daar is egter nou verskillende ontwikkelingsmoontlikhede wat kan wissel van die vestiging van 'n volkome realistiese identiteit tot by 'n volkome onrealistiese identiteit. Volgens Oosthuizen (Oosthuizen, Petrick & Wiechers 1990: 22) is dit dié kind wat 'n identiteit gevestig het, wat realistiese standpunte inneem. Dit is die kind wat tot 'n realistiese selfdefinisie gekom het, wat die gedefinieerde self kan aktualiseer. Die kind waar die identiteit relatief onvolledig gevestig is, is diffuus ten opsigte van sy identiteit, so 'n kind is onseker en onrealisties ten opsigte van sy kan word, wil word en behoort te word.

Waar 'n persoon se identiteit onvolledig gevestig is, is daar geen sprake van voldoende selfaktualisering nie want die self wat die hoeksteen van identiteitsvorming en gevolglik selfaktualisering is, is vaag of onrealisties. Dit is in hierdie omstandighede waar die invloed van maats, ouers en die media of enige ander enkele oorweging deurslaggewend in die wyse van optrede by die kind kan wees. Die mens met die ontoereikende identiteit ervaar 'n gebrek aan lewensin. Sy betekenisgewing aan sy relasie met mense, objekte, idees en met homself is onrealisties en oneg. Hy is dikwels die mens wat lewensin in verband bring met onverantwoordelike vryheid. In dié verband is die dwelmprobleem en geslagtelikhedsprobleme oorbekend.

Dit is so dat die kind as persoon sy selfaktualisering inisieer, maar dat hy daarin aangewese is op opvoedingshulp om sy moontlikhede te realiseer. Daar behoort dus voortdurend 'n beduidende verband te wees tussen opvoedingshulp en selfaktualisering. Met opvoedingshulp kan die kind bygestaan word om tot 'n realistiese selfdefinisie te kom en tot aktualisering van die gedefinieerde self.

Die kind, op pad na volwassewording sal slegs tot selfaktualisering kan kom as hy realisties betekenis gegee het, met ander woorde as hy weet en ken en kan verstaan (Vrey 1979: 35). Die dinamiek van die kind met sy leefwêreld waar betekenisgewing as grondslag van identiteitsvestiging dien, kan soos volg diagrammaties voorgestel word:

DIAGRAM 1. BETEKENISGEWING AS GRONDSLAG VIR IDENTITEITSVESTIGING IN DIE LEEFWÊRELD VAN DIE KIND



Die essensies, te wete betekenisgewing, belewing en betrokkenheid, saam met die vooronderstellings naamlik, die vorming van relasies, die leef-wêreld en die opvoedingsklimaat vorm die basis waarop die kind tot identiteitsvorming oorgaan. Nadat 'n bepaalde identiteit gevorm is, word hierdie identiteit deur middel van die kind se selfgesprek aan die van sy eie subjektiewe betekenisgewing geëvalueer. Die uitkoms van hierdie betekenisgewing lei tot die identiteitsvestiging in 'n hoë of lae selfkonsep. Hierdie hoë of lae selfkonsep kan realisties of onrealisties wees. Op sy beurt is die selfkonsep weer die aktualiseerder van die gedrag wat lei tot selfaktualisering.

1.2 PROBLEEMONTLEDING

In die probleemontleding word eerstens gelet op die bewuswording van die probleem. Daarna word die probleem verken om aan die hand van die verkenning tot 'n probleemstelling in hierdie ondersoek te kom.

As onderwysadviseur: opvoedingsaangeleenthede het die navorser daarvan bewus geword dat voorvalle van selfmoord, misbruik van verdowingsmiddels, misbruik van drank en talle ander misbruike wat by die Onderwys-hulpsentrum aangemeld word, aan die toeneem is. Dit blyk ook uit hierdie aanmeldings dat bogenoemde aspekte veral ernstige afmetings aanneem gedurende die fase van adolessensie. So is daar in 1989, 150 leerlinge met probleme deur die onderwysadviseur opvoedingsaangeleenthede by die Onderwys-hulpsentrum, waar die navorser werksaam was gehanteer, nege van hierdie leerlinge het reeds tydens aanmelding van verdowingsmiddels of drank misbruik gemaak terwyl die meeste van hierdie leerlinge ook geslagtelike misdrywe beoefen het.

In die jaar 1990 het die getal leerlinge wat na dieselfde Onderwys-hulpsentrum verwys en deur die onderwysadviseur: opvoedingsaangeleenthede gehanteer is gestyg tot 198. Sewe-en-veertig van hierdie leerlinge het met hulle aanmelding, by die Onderwys-hulpsentrum reeds hulle toevlug tot die misbruik van drank, verdowingsmiddels en geslagtelike misbruike geneem.

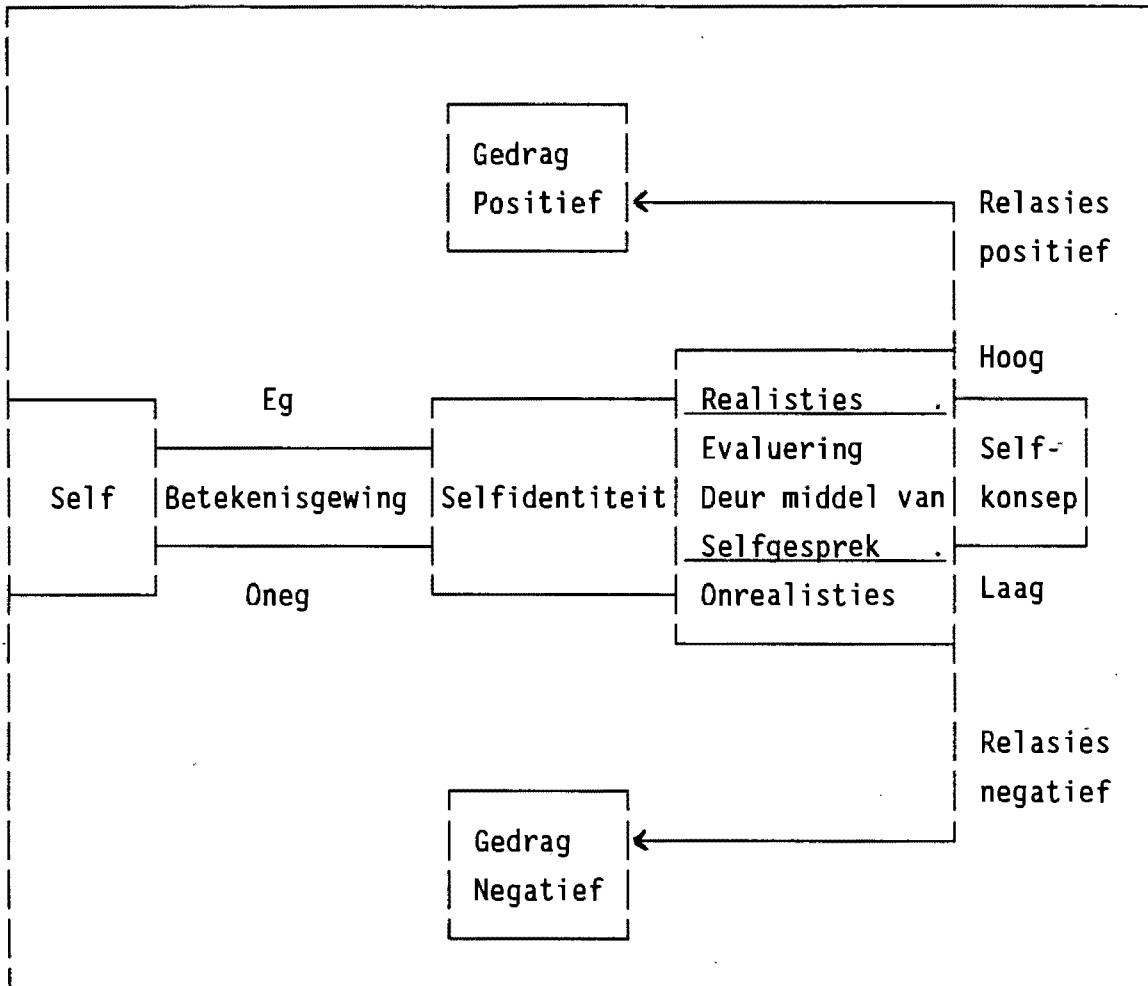
Die navorser het ook daarvan bewus geword dat dié groep adolessente moontlik hulle toevlug neem tot misbruike, as 'n ontvlugting van die realiteite wat vir hulle te problematies is om te hanteer. Hierdie optrede kan die gevolg daarvan wees dat hulle moontlik nie oor die vaardighede beskik om die probleme in hulle leefwêreld te hanteer nie.

Dit impliseer dat persoonlike probleme in die leefwêreld waarmee die adolessente te kampe het, ook op skoolvlak verdere probleme veroorsaak, met gevolglike aanmeldings deur die skole by die Onderwys-hulpsentrum. Hierdie leerlinge slaag blykbaar nie daarin om hulle potensiaal te verwerklik nie.

In die lig van bostaande onstellende syfers is dit nodig om die fenomeen verder indringend te verken. Die adolessent met probleme mag moontlike probleme ondervind om tot realistiese betekenisgewing in hulle identiteitsvorming oor te gaan. 'n Realistiese selfidentiteit sal selfaktualisering in die hand werk. Hierteenoor sal 'n onrealistiese selfidentiteit bydra tot 'n lae of negatiewe selfkonsep (Oosthuizen et al. 1990: 22).

Vergelyk hier diagram 2.

DIAGRAM 2 REALISTIESE / ONREALISTIESE SELFIDENTITEIT



Bogenoemde redenasie is in die praktyk getoets in 'n loodsondersoek wat uitgevoer is. 'n Vraelys is opgestel om vas te stel of daar moontlik enige verskille in die beskouing van die self bestaan tussen aangemelde misbruikers en leerlinge wat hulle nie aan misbruike skuldig gemaak het nie. Vir dié doel is gebruik gemaak van tien leerlinge wat na die Onderwys hulpsentrum verwys is en reeds hulle toevlug tot misbruike geneem het, en tien leerlinge wat nie verwys is nie. Die leerlinge is versoek om die vraelys (soos in figuur 3) te voltooi. Dit het soos volg daar uitgesien:

FIGUUR 1: VRAELYS OOR JOUSELF

Beantwoord die volgende vrae deur 'n X onder die Ja of Nee kolom te plaas. Probeer so eerlik as moontlik met jouself wees.

A	JA	NEE
1. Vra jy ooit vrae in die klas?		
2. Kan jy kritiek hanteer?		
3. Stel jy belang in aktiwiteite by die skool?		
4. Los jy meeste van jou probleme op?		
5. Is jy in jou oë net so belangrik as jou maats?		
6. Voel jy dat mense meestal die dinge moet doen wat jy van hulle verwag?		
7. Word jy kwaad as jy nie jou sin kry nie?		
8. Voel jy dikwels treurig?		
9. Het jy al verdowingsmiddels gebruik?		
10. Gebruik jy gereeld sterk drank?		

B. Skryf nou jou vyf sterkste persoonlikheidseienskappe neer:

- a.
- b.
- c.
- d.
- e.

Uit die loodsondersoek is bevind dat nege uit die tien leerlinge, wat verwys is, negatief geantwoord het op die eerste vyf vrae in die vraelys. Die tiende leerling in dié groep het wel ja op vraag vyf geantwoord.

Al tien die leerlinge wat verwys is, het positief op vrae ses tot tien gereageer. Nie een van dié groep leerlinge het gepoog om die B-gedeelte van die vraelys aan te durf nie.

Hierteenoor het die tien leerlinge wat nie na die Onderwyshulpsentrum verwys is nie, presies die teenoorgestelde reaksie patroon op die vraelys getoon. Met ander woorde al tien het positief gereageer op die

eerste vyf vrae. Negatief op vrae ses tot tien. Almal in die groep het die B-afdeling aangedurf, hoewel sommiges minder as vyf van hulle sterkere persoonlikheidseienskappe kon identifiseer. Dit blyk uit hierdie gegewens dat daar by die tien leerlinge, wat na die Onderwys hulpsentrum verwys is, sprake is van eienskappe wat getipeer kan word as onrealistiese negatiewe selfidentiteit. Dit blyk ook dat die groep moontlik negatiewe relasies in hulle leefwêreld gestig het, wat ook in hulle negatiewe gedrag manifesteer.

Om hierdie verskynsel van moontlike onrealistiese betekenisgewing in die leefwêreld van die adolessent verder toe te lig, is daar gekyk na die aktualiteit (volgens die HAT (1985: 30), kan aktualiteit ook as werklikheid omskryf word) van die probleem in die populêre pers. Vergelyk bylaes 1, 2, 3 en 4. Uit hierdie artikels/berigte blyk dit dat sommige adolessente wat probleme ondervind, blykbaar nie oor die vaardighede beskik om tot realistiese betekenisgewing in hulle identiteitsvestiging oor te gaan nie.

In 'n voorlopige literatuuronderzoek het die navorser verder bewus geword van die aard van betekenisgewing in die identiteitsvestiging van adolessente met probleme.

Volgens Lindsay (1983: 4-5) is adolessensie 'n moeilike fase vir baie jong mense. Hulle kom voor probleme te staan wat deur die skool verlig kan word. Sodanige hulpverlening is slegs moontlik indien die onderwyser oor die nodige kennis en vaardighede beskik en wanneer ondersteuning vir die adolessent in sy probleemgesitueerdheid deur die skool aangemoedig word.

Wanneer daar egter in ag geneem word dat die adolessente-kultuur ook mettertyd verander, kan daar aanvaar word dat die gegewens oor die adolessent se ondervinding in die verlede moontlik vir die huidige van min relevansie is (Elder 1980: 2). Verskillende sub-groepe het gekom en gegaan. Hulle uiterlike voorkoms lei dikwels tot konfrontasie. Baie skoliere word by die skool gestraf omdat hulle uiterlike voorkoms nie aanvaarbaar is nie. Byvoorbeeld die hare is te lank of te kort of opvallend gekleur. Voorkeure vir verdowingsmiddels (dwelms) het verander, tabak, alkohol, amfetamiene, dagga en gom word nou gebruik (Elder 1980: 1-4). Uit gesprekke wat die navorser met adolessente wat dwelm-

misbruike beoefen, gevoer het, het dit duidelik geword dat Elder (1980: 1-4) se uitsprake nog van krag is, maar dat die inaseming van verfver-dunners ook nou plaasvind. Horrocks (1976: 100) toon onder andere aan dat baie adolessente geneig is om negatief en/of onrealisties op te tree omdat hulle nie daarin kan slaag om 'n realistiese identiteit te vestig nie. Die onrealistiese optrede volg dan, juis omdat die identiteit onrealisties is.

Adolessensie word dikwels gekenmerk deur 'n wisseling van buierigheid as gevolg van probleme in hulle leefwêreld. Sommige adolessente slaag daarin om hierdie buierigheid te hanteer, ander adolessente neem soms hulle ontvlugting van die realiteit deur onrealisties op te tree en hulle byvoorbeeld skuldig te maak aan misbruike of deur 'n onrealistiese betekenis aan hulle probleme toe te ken (Lindsay 1983: 772).

Volgens Holland (1987: 124) soek die adolessent soms na 'n tipe idilliese wyse van bestaan. Hierdie soeke is meestal as gevolg van die realiteit nie suksesvol nie. Die adolessent met probleme kom veral in die versoeking om van die realiteit in die lewe te ontvlug. Dit is dikwels die geval omdat sommige adolessente met probleme te kort skiet aan vaardighede om met die werklikheid om te gaan.

Die opvatting dat die adolessent met probleme soms te kort skiet aan die nodige vaardighede om tot 'n oplossing te kom, word geïllustreer deur die volgende uitsprake van adolessente in 'n ondersoek gedoen deur Youniss en Smollar (1985: 164). *It's rotten to have problems inside and not know what to do. A lot of times when a person is involved in a problem he can't see it to well* (Youniss & Smollar 1985: 164-165). Dit word duidelik uit hierdie uitsprake van die adolessente dat hulle soms vasgevang word deur onsekerhede. Vaardighede om met probleme, as deel van die werklikheid om te gaan, kan moontlik die adolessent met probleme grootliks help.

Die waarneming van die openbaarmaking van die onrealistiese betekenis-gewing by adolessente met probleme in 'n poging tot identiteitsves-tiging, ook gedurende die loodsondersoek, het die vraag laat ontstaan of die aanleer van sekere lewensvaardighede die aard van betekenisgewing sal beïnvloed in die identiteitsvestiging van hierdie adolessente.

Daar sal vervolgens besin word oor wat onder betekenisgewing verstaan word. Die term betekenisgewing, vergelyk Van den Aardweg en Van den Aardweg (1988: 144-145), is om betekenis te heg aan persone, objekte en idees wat die wêreld waarin ons lewe, omring. Betekenis kan egter nie van persoon tot persoon oorgedra word nie. Onder leiding van opvoeders word die opvoedeling gelei tot begryping van persone, objekte en idees in sy wêreld sodat hy hulle verstaan en dus 'n eie betekenis aan hulle toeken. Betekenisgewing kan nie plaasvind as die kind, met verklarende onderrig en opvoedingshulp nie verstaan nie. Volgens Vrey (1979: 35, 236) is betekenis in sy totaliteit uniek omdat dit net bestaan in die gedagtes van 'n mens wat verstaan. Die soeke na betekenis is 'n primêre motiveringsdrang in die mens. Frankl, soos aangehaal deur Oosthuizen. (Oosthuizen et al. 1985: 191) beskryf die mens as 'n ... *being whose main concern consists in fulfilling a meaning and in actualizing values*. Deur betekenisgewing kom die adolessent tot kennis van sy eie geskikthede en moontlikhede. Betekenis baan die weg tot self-oriëntering en die daarstelling van 'n toereikende selfkonsep. Ontoereikende kennis en onrealistiese betekenisgewing kan identiteitsvorming dwarsboom.

Dit is deur betekenisgewing dat die kind homself in die werklikheid oriënteer en identiteite aan homself en die lewenswerklikheid vorm. Realistiese identiteite en die lewenswerklikheid vorm die grondslag vir sinvolle identiteitsvestiging. Indien 'n identiteit egter relatief onvolledig gevestig is, is die kind onseker en onrealisties ten opsigte van sy kan word, wil word en behoort te word (Oosthuizen et al. 1990: 22).

Betekenisgewing is 'n sekere voorwaarde vir selforiëntering, identiteitsvestiging en selfkonsepvorming in die lewe van die adolessent in sy opwegwees na selfaktualisering en sy uiteindelijke persoonsvolwassenheid. Die opvoedingshulp aan die adolessent wat onrealistiese betekenis toeken is van belang as steungewing aan dié kind om realistiese betekenis aan objekte, idees, ander persone en homself toe te ken. In die opvoedingsgebeure gaan dit dus om aspekte soos: *ken hy, kan hy, verstaan hy, weet hy en kan hy toepas* (Jacobs, Petrick, Wiechers, Van Rensburg & Oosthuizen 1985: 11).

Die vraag waarom dit vervolgens gaan, is wie die adolessent met probleme

is. Adollessensie volgens Kritzinger en Labuschagné (1982: 21) is die jare van geslagtelike rypwording, met ander woorde die jare tussen 12 en 23. Volgens HAT (1985: 18) is adollessensie 'n proses van opgroei, dit is 'n lewensperiode van puberteit tot mondigheid, vir 'n seun vanaf ongeveer 14 tot 21 jaar vir 'n dogter van 12 tot 21 jaar. 'n Adollesent is dan daardie persoon in sy rypwordingsjare. Volgens Vrey (1979: 175) sluit die adollessensie die leeftyd van sowat 12 tot 22 jaar in. Op grond hiervan verkeer alle sekondêre skoolkinders in Transvaal in die adollessensie. Omdat daar 'n groot verskil tussen 'n standerd ses- en standerd tien-leerling bestaan, kan daar geen sprake wees van 'n tipiese adollesent of sekondêre skoolkind nie. Om hierdie rede word die adollessensie in drie hoofgroepe verdeel, naamlik:

- ° die vroeë adollessensie (12 tot 15 jaar)
- ° die middeladollessensie (15 tot 18 jaar) en
- ° die laatadollessensie (18 tot 22 jaar).

Die kind van die juniorsekondêreskoolfase (Standerd ses tot sewe of dertien tot vyftien jaar) verkeer hoofsaaklik in die vroeë adollessensie. Die leerlinge van die seniorsekondêreskoolfase (standerd agt tot tien of vyftien tot agtien jaar) bevind hulle in die middel-adollessensiefase.

Op die vraag wie die adollesent nou eintlik is, het Manaster (1977: 4) 'n geselekteerde oorsig gegee van die baie omskrywings wat oor die adollesent bestaan. Vrey (1979:175) en Manaster (1977: 4) wys daarop dat die fisieke rypwording 'n kenmerk van die onderste grens van die adollessensie is, terwyl die boonste grense deur kulturele eise bepaal word. Uit die groot massa word slegs die volgende tiperende omskrywing van adollessensie aangehaal.

Ambson (Manaster 1977: 4) beskou die adollessensie as *... the bridge between childhood and adulthood. It is a time of rapid development: of growing to sexual maturity, discovering one's real self, defining personal values and finding one's vocational and social directions. It is also a time of testing: of pushing against one's capabilities and the limitations as posed by adults.* Ambson beklemtoon die feit dat die adollesent gedurig besig is met identiteitsvorming totdat hy uiteindelik

sy finale identiteit gevestig en aanvaar het. Die adolessent met probleme is die leerling wat nie daarin kan slaag om realistiese betekenis aan homself as persoon te gee nie. Hy het probleme om die vraag "Wie is ek?" te beantwoord, omdat die konsepsies wat hy van homself vorm, onrealisties, verward, vaag en self teenstrydig is.

Die adolessent met probleme openbaar dikwels sy opvoedingsnood aan sy opvoeders deur waarneembare simptome soos gedragsprobleme (Van Niekerk 1981: 67). Hierdie gedragsprobleme is dus die uiterlike manifestasies van 'n dieperliggende probleem wat gewoonlik verband hou met die kind se gerelationeertheid in 'n problematiese opvoedingsituasie. Hierdie waarneembare simptome waardeur die adolessent sy opvoedingsnood aankondig neem dikwels een of meer van die volgende vorme aan: diefstal, stokkiesdraai, vandalisme, dwelmmisbruik, drankmisbruik, oneerlikheid, seksuele wanpraktyke, isolasie soos onttrekking of ontwyking, en aggressie.

Die adolessent se ambivalensie en dilemma is ook daarin geleë: Hy is nóg kind, nóg grootmens; nóg vis, nóg vlees. Hy moet hom geleidelik losmaak van sy kindwees en geleidelik na die komplekse wêreld en status van die volwassene beweeg. Vir die adolessent wat onrealistiese identiteite van homself gevorm het, is hierdie wegbeweeg van kind tot volwassene 'n probleem en slaag hy nie daarin om sinvol met die werklikheid daarvan om te gaan nie.

Wanneer daar nou verder oor identiteitsvestiging by die adolessent gedink word, is dit nodig om die begrip identiteitsvestiging van nader te omskryf:

Sigmund Freud, wat algemeen beskou word as die grondlegger van die identifiseringsbegrip, het deurgaans die term "identifizierung" gebruik in sy werke. In die opstel *"Die Identifizierung, uit 'Massenpsychologie und Ich-analyse'"* 1921, wys die woordvorm "Identifizierung" op 'n "proses" of 'n "volgehoue handeling", (Van der Merwe 1968: 179). In die Engelse, Nederlandse en ouer Afrikaanse psigologiese werke is die Freudiaanse term "Identifizierung" deurgaans met "identification", "identificatie" en "identifikasie" respektiewelik vertaal. Daar is 'n betekenisverskil tussen "identifisering" en "identifikasie" op grond daarvan dat die suffikse "-ering" en "-asie" respektiewelik op 'n handelingsaanduidende en 'n resultatiewe semantiese waarde dui. In die geval

van "identifikasie" is daar dus sprake van 'n afgehandelde proses waartydens 'n bepaalde identiteit geïdentifiseer kan word (De Klerk in Van der Merwe 1968: 179).

In hierdie navorsing sal daar voorkeur aan die term "identifisering" gegee word, omdat "identifisering" op 'n aktiwiteit van "vereenselwiging met" dui wat plaasgevind het, maar steeds voortgaan met ontplooiing (Le Roux, 1979: 3). tot die identiteitsvestiging van 'n bepaalde identiteit.

Die kind vorm identiteite op grond van sy betrokkenheid by mense, dinge en homself. Sy belewing hiervan en sy betekenisgewing hieraan sal die aard van sy identiteitsvestiging bepaal. Om te weet wat my identiteit is, is dit vir my nodig om vas te stel wie ek is, want die antwoord op die vraag "Wie is ek?" verwys na my selfidentiteit in sowel kategorie- (byvoorbeeld seun, skolier, sportman, ensovoorts) as attribuuttermen (byvoorbeeld aantreklik, skrand, fluks, ensovoorts) (Oosthuizen et al. 1990: 22). Met ander woorde, my antwoord op die vraag "Wie is ek?" is die resultaat van die betekenis wat ek aan myself as persoon gee. Le Roux (1979:7) het identiteit dan ook omskryf "as die betekenis wat ek aan myself as persoon gee". Hierdie betekenisgewing geskied in die vorm van selfkonsepsie wat ek oor die jare gevorm en aangeleer het in my verhouding (veral 'n identiteitsverhouding) met mense wat vir my belangrik is (Vrey 1979: 49).

Dit is dus die aard van die betekenisgewing van die adolessent wat kan lei tot 'n realistiese of onrealistiese identiteit. Die helderheid en duidelikheid van toegekende betekenis word bepaal deur die gevoelens wat die kind ervaar ten opsigte van dit waaraan hy betekenis gee (belewing), en sy wil om betekenis toe te ken (betrokkenheid).

Die kind wat nie daarin slaag om tot identiteitsvestiging oor te gaan nie, is die kind van wie die selfidentiteit diffuus is. Die kind moet dus nie net gehelp word om die realiteit van die situasie waarin hy hom bevind te erken nie, hy moet ook gehelp word om homself te sien soos hy werklik is. Hy moet gehelp word om sy behoeftes in die werklikheid te vervul sodat hy in die toekoms nie meer die neiging sal hê om die werklikheid te ontken nie. Sodoende sal hierdie realiteitsaanvaarding tot selfaktualisering bydra. Selfaktualisering beteken dat die kind word wat hy kan word, wat hy wil word en wat hy behoort te word (Oosthuizen

et al. 1985: 9).

1.3 PROBLEEMSTELLING

Wat is die aard van betekenisgewing in die identiteitsvestiging van die adolessent met probleme, veral ten opsigte van die volgende aspekte:

- die realiteit en
- by die aanleer van sekere lewensvaardighede?

1.4 AFBAKENING VAN DIE TERREIN VAN DIE ONDERSOEK

1.4.1 Algemene afbakening

Die ondersoek is gerig op die aard van betekenisgewing in die identiteitsvestiging van die adolessent met probleme. Op grond daarvan dat die adolessensie die leeftyd van sowat 12 tot 22 jaar insluit, verkeer alle sekondêre skoolkinders in Transvaal in die adolessensie. Die fokus word derhalwe gestel op die adolessent met probleme in die sekondêre-skool.

1.4.2 Spesifieke afbakening

Die ondersoek sal leerlinge uit alle sosio-ekonomiese en intelligensiegroepe betrek. Die ondersoek sal egter beperk word tot leerlinge van Afrikaansmedium en Engelsmediumskole in die sentrale deel van 'n stad in Transvaal. As Onderwysadviseur: Opvoedingsaangeleenthede het die navorser 'n beter toegang tot sekondêre skole in die genoemde sentrale stadsgebied. In die praktyk beteken dit dat die Onderwysadviseur: Opvoedingsaangeleenthede daardie adolessente met probleme hanteer wat deur skole of ouers by die onderwys hulpsentrum op grond van hulle gedrag in die skool of tuis, aangemeld word.

1.5 DOELSTELLING MET DIE ONDERSOEK

1.5.1 Algemene doelstelling

Om meer te wete te kom van die aard van betekenisgewing in die identi-

teitsvestiging van die adolessent met probleme in die sekondêreskool.

1.5.2 Spesifieke doelstellings

Om in verband met die identiteitsvestiging van die adolessent met probleme in die sekondêreskool:

1. Vas te stel wat die aard van betekenisgewing is.
2. Vas te stel of die aard van betekenisgewing realisties is.
3. Vas te stel watter invloed die aanleer van lewensvaardighede het op die aard van betekenisgewing.
4. Riglyne daar te stel vir voorligting-onderwysers ten opsigte van die aard van betekenisgewing.
5. Riglyne daar te stel vir voorligtingsonderwysers ten opsigte van lewensvaardighede wat moontlik die aard van betekenisgewing kan beïnvloed.

1.6 BEGRIPSVERKLARINGE

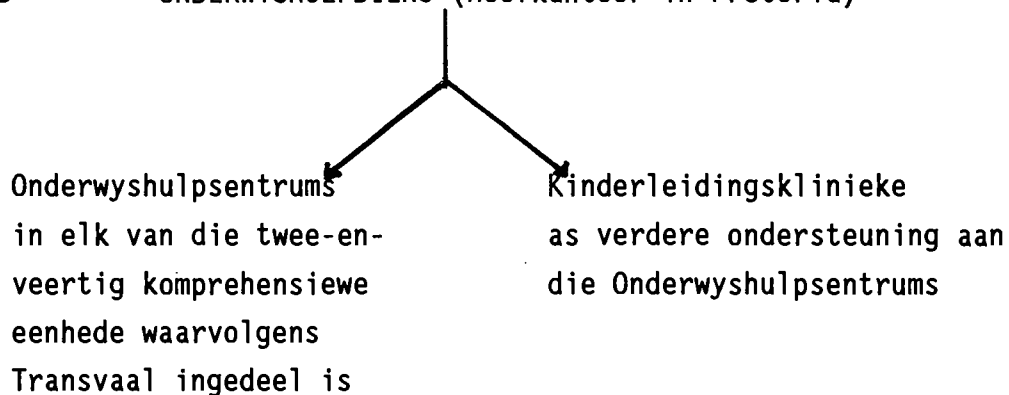
Dit is vervolgens noodsaaklik om te let op die betekenis van enkele begrippe met betrekking tot dié besondere ondersoek.

1.6.1 Onderwys hulpsentrum

Hoewel dit aanvanklik die taak van die skool is om hulp aan wordingsgeremde kinders te verleen, sal daar in elke skool een of meer leerlinge wees wat op grond van komplekse probleme nood het aan gespesialiseerde hulpverlening. Om hierdie rede het die Transvaalse Onderwysdepartement die belangrikheid van professionele hulp aan leerlinge met probleme onderstreep deur die stigting van 'n Onderwys hulpsentrum met 'n Onderwys hulpsentrum in elk van die twee-en-veertig komprehensiewe eenhede waarvolgens die provinsie ingedeel is. Die Onderwys hulpsentrums word verder ondersteun deur 5 Kinderleidingklinieke. Die Onderwys hulpsentrums se plek in die Onderwys hulpsentrum kan diagrammaties soos volg voorgestel word:

DIAGRAM 3

ONDERWYSHULPDIENS (Hoofkantoor in Pretoria)



Die skoolvoorligtingspraktyk word gerugsteun deur hierdie gespesialiseerde hulpdienste, waar spesialiste op die terreine van die Ortodidaktiek, die Ortopedagogiek, die Sosiopedagogiek en Beroepsleiding die onderwyser kan bystaan, indien die probleem betreffende 'n besondere kind te ingewikkeld raak en buite sy opleidings- en kennisterrein lê. Benewens die genoemde onderwyskundige spesialiste is daar ook spraakterapeute verbonde aan die Onderwys hulpsentrums en Kinderleidingklinieke wat hulp verleen aan leerlinge wat spraak- en taalprobleme ondervind (Joubert 1982: 50).

1.6.2 Onderwysadviseur : Opvoedingsaangeleenthede

In die opset van die Onderwys hulpsentrum is dit die besondere opgawe van die Onderwysadviseur: Opvoedingsaangeleenthede om met die wordingsgeremde leerling wat hom deur sy prestasie en/of gedragsprobleme opvallend gemaak het, bemoeienis te maak deur inskakeling van pedagogiese verantwoordbare diagnostiek en met die inligting en kennis tot sy beskikking hulp te verleen by wyse van pedoterapie en ouerbegeleiding.

Om die noodgesitueerde kind steeds beter te kan begryp met die oog op latere hulpverlening, word die Onderwysadviseur: Opvoedingsaangeleenthede gedwing om krities oor die bestaande ortopedagogiese teorie en praktyk te besin, en waar moontlik, nuwe bevindinge en insigte hierin te integreer. Die empiries-opvoedkundige kriteria soos betekenisgewing, betrokkenheid, belewing, selfaktualisering en positiewe selfkonsep (Vrey 1979: 30-55) word geïmplementeer ten einde te bepaal wat die aard van ontoereikendheid van opvoedingsverwerkliking en van die onderaktualisering van psigiese lewe as sodanig inhou.

1.6.3 Aard van betekenisgewing

Betekenisgewing is 'n sekere voorwaarde vir selforiëntering. Betekenisgewing behels aspekte soos kennis, begryping en evaluering. Deur betekenisgewing kom die adolessent tot kennis van sy eie geskiktheid en moontlikhede. Die adolessent word met opvoeding gesteun sodat hy betekenis kan vind en toeken aan die aktiwiteite waaraan hy deel het of relasies met objekte, idees, persone en die eie self. Wanneer die kind in totaliteit betrokke raak sodat hy betekenis kan vind en gee, vorder hy na volwassenheid (Oosthuizen, et al. 1985: 79-80).

Wanneer die kind betekenis aan homself moet gee met die doel om homself te verstaan, kan hoofsaaklik twee dinge gebeur:

- Die kind kan realistiese betekenisse gee wat verstaanbaar en toereikend is. Die kind ken dus sy identiteit (Vrey 1979: 68).
- Die kind kan onrealistiese betekenisse gee. In die woorde van Erikson (1974: 18) kan dit aanleiding gee tot identiteitsdiffusie en -verwarring en daaruit voortspruitende gedragsprobleme.

Die aard van die kind se betekenisgewing kan dus realisties of onrealisties wees. Ten einde die woord realisties toe te lig word die betekenisinhoud van enkele begrippe wat hiermee verband hou toegelig.

Realie: Konkrete dinge, werklik bestaande dinge, feitelike gegewens (Kritzingen en Labuschagné 1982: 826).

Realiteit: (Van Rensburg en Landman 1984: 156) is hiervolgens 'n fenomenolisme. Dit is die werklikheid, die waarheid en die weselikheid. Dit is die realiteit van die lewe.

Realisme is volgens (Van Rensburg & Van Aardweg 1988: 191) die beskouing dat voorwerpe onafhanklik van die menslike gees bestaan en deur die menslike gees geken kan word. Gouws, Louw, Meyer en Plug (1982: 225) omskryf realisme ook as 'n persoonlikheidseienskap naamlik die neiging om dinge te aanvaar soos dit is.

Realisties, byvoeglike naamwoord en bywoord, volgens Collins (1989:

1074) is dit wat op die waarneembare werklikheid gerig is: Ons moet realisties dink.

Wat hieruit vir die navorser van belang is, is dat die mens bewus is van die feit dat hy in 'n wêreld van realiteite (mense, diere, plante, objekte en idees) lewe en dat hy in 'n bepaalde relasie tot hulle staan. Die mens beskik ook oor die moontlikheid en vaardigheid om hierdie realiteite te begryp en betekenis daaraan te gee.

.1.6.4 Vaardigheid/Lewensvaardigheid/Sosiale vaardigheid

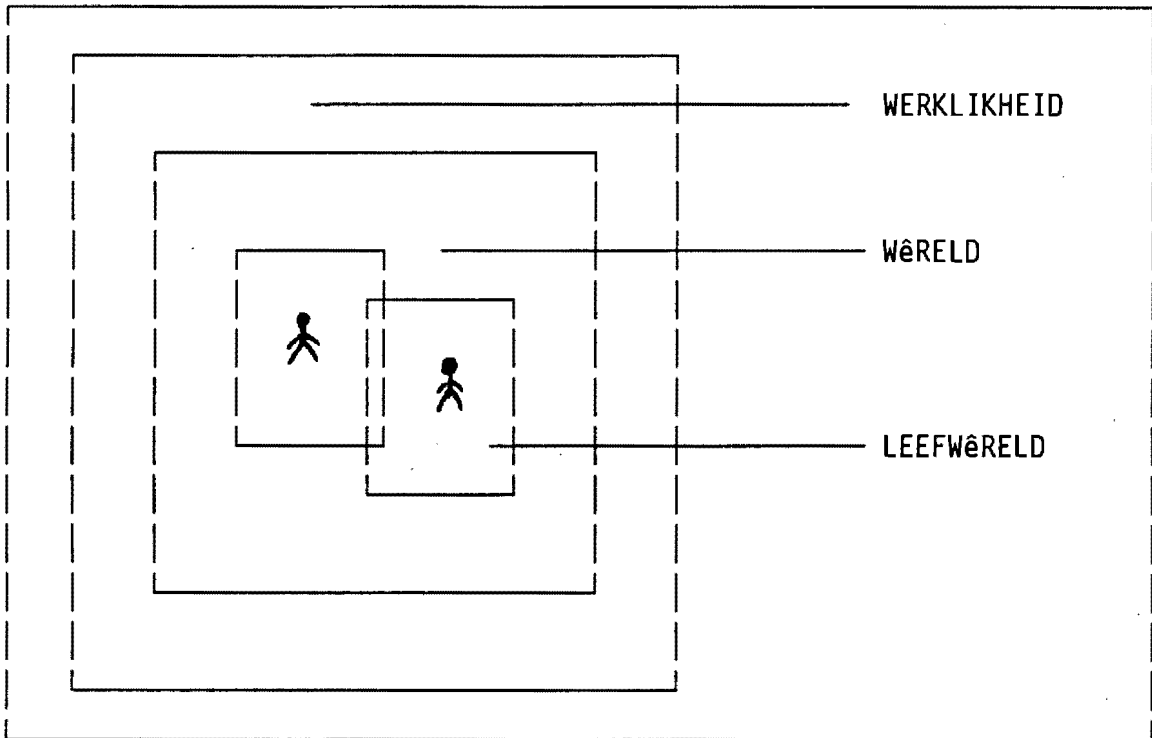
Vaardigheid volgens Kritzinger en Labuchagné (1982: 1171) beteken bedrewe of om gereed en/of bereid te wees. Collins (1989: 1216) verduidelik die engelse woord "skill" as 'n bedrewenheid wat spesiale opleiding en of inoefening verg.

Lewensvaardigheid kan soos volg verduidelik word: lewens - leefwêreld (Van Rensburg & Landman 1984: 92) is 'n wêreld waarin 'n mens 'n lewenswyse asook 'n bestaanswyse voer. Die leefwêreld sluit onder andere die opvoedingswerklikheid en die maatskaplike werklikheid van die mens in. Dit is alles ingebed in die groot omringende wêreld. Leefwêreld is ook my horison van begryplikhede. Hoe meer sake ek begryp, hoe groter word die horison van my leefwêreld. Belewenswêreld, is dit wat ek in totaliteit (intellektueel, willend en emosioneel) as mens van die lewenswerklikheid belewe het, aldus Van Rensburg en Landman (1984: 92).

Alhoewel Van Rensburg se benadering nie genegeer word nie, is die siening van Vrey (1979: 16) meer geskik in die ondersoek. Vrey (1979: 16) onderskei tussen werklikheid (heelal of kosmos), wêreld (alles waaraan mense met verloop van tyd betekenis gegee het) en leefwêreld (die Gestalt van die individuele persoon se betekenisvolle relasies). Diagrammaties kan Vrey se uiteensetting soos volg voorgestel word (Vrey 1979: 16):

DIAGRAM 4

WERKLIKHEID, WÊRELD, LEEFWÊRELD



Die werklikheid volgens diagram 4 omsluit alles wat in die heelal bestaan, volgens Christelike opvatting is dit die ganse kosmos wat deur God geskep is. Wêreld is die deel waaraan die mens betekenis gegee het weens sy betrokkenheid, dit sluit die natuur sowel as die kultuur wat deur die mens tot stand gebring is in. Aan wêreld is deur die mens betekenis gegee, hierdie betekenis is nog nie aan die kind wat by geboorte in die wêreld verskyn, bekend nie. Leefwêreld is die gestalt van die individuele persoon se betekenisvolle relasies met mense, objekte, idees, stelsels, kragte, houdinge en myself.

'n Leefwêreld kan nie bestaan sonder 'n persoon nie. Dit is die mens wat betekenis toekeen aan sy relasies in sy leefwêreld, en dit begryp. Die leefwêreld wat die kind voortdurend besig is om as gevolg van sy betrokkenheid, sy beleving en sy betekenisgewing te stig, is die lewe van die opvoeding wat deur die empiriese-opvoedkundige bestudeer word (Vrey 1979: 16).

'n Funksionele definisie van lewensvaardigheid/sosiale vaardigheid vir die doeleindes van hierdie ondersoek kan as volg saamgevat word:

Dit is 'n bedrewenheid wat spesiale opleiding en inoefening verg, om die individu (opvoedeling) in staat te stel om in sy relasies met mense, objekte, idees, stelsels, kragte, houdinge en homself in sy leefwêreld, betekenis so toe te ken dat hy in harmonie tot hierdie relasies in sy leefwêreld staan (Goldstein 1981: 3).

1.6.5 Identiteitsvestiging

In die proses van identiteitsvorming speel identifikasie 'n belangrike rol. Om die vraag: "Wie is ek?" te kan beantwoord, skoei die adolessent hom aanvanklik op die lees van die mense soos wie hy graag wil wees. 'n Model of modelle, dit wil sê mense soos wie hy graag wil wees (identifikasiemodelle), word gekies om mee te identifiseer ter wille van 'n eie identiteit (Engelbrecht, Kok en Van Biljon 1982: 100). volgens Garbers (aangehaal deur Engelbrecht et al. 1982: 101) wend die jongmens hom tot hierdie identifikasie omdat die model wat hy daarvoor gekies het vir hom 'n oplossing demonstreer en bied, vir lewensituasies of probleme (byvoorbeeld 'n behoefte aan erkenning en die identiteitsvraag) waarmee hy in sy ontwikkeling gekonfronteer word.

Die seun wat homself as 'n beroemde atleet wil sien, sal hom byvoorbeeld met 'n bepaalde atleet identifiseer en probeer om soos daardie atleet op te tree. Uit die voorbeeld kan afgelei word dat daar ook 'n ideaalbeeld is. Dit is daardie mens wat die adolessent graag wil wees. Hiervolgens is identifikasie die aktiwiteit waardeur daar gestreef word om die verskil tussen die selfbeeld (dit is daardie beeld wat die jongmens op 'n bepaalde tydstip van homself het) en die ideaalbeeld op te hef (Jacobs & Vrey 1982: 20).

Identifikasie wat hoofsaaklik op onbewuste wyse verloop bestaan daaruit dat die jongmens (dit is die kind voor adolessensie), hom aanvanklik met persone identifiseer. Hy begin egter sy ideaalbeleving mettertyd losmaak van persone as identifikasiemodelle en identifiseer hy hom met waardes wat hy in die toekoms sy eie wil maak en leer hy homself op die wyse ken (Engelbrecht et al. 1982: 107).

Verwerwing van selfkennis wat kan lei tot identiteitsvestiging vind soos volg plaas:

1.6.5.1 Bewuswording

"Bewuswording" hou volgens Kritzinger en Labuschagné (1982: 100) verband met begin verstaan wat dit beteken. Bewuswording is die begin van alle kognitiewe wording. Bewuswording is 'n verhoging van die bewustheidsvlak. Dit is die gebeure waar die kind bewus word dat iets gebeur. Moontlik was die kind nie bewus nie, of het hy nie sy bewustheid gedefinieer nie.

In hierdie gebeure moet daar deurgaans sprake van aktiewe deelname wees. Sekere handeling gaan van die kind (self-aktiwiteit) en die opvoeder (begeleidingsaktiwiteit) uit. Selfaktiwiteit impliseer toereikende aandag, belangstelling, betekenisgewing, betrokkenheid, belewing, self-evaluering, keuse en verantwoordelikeitsaanvaarding deur die kind. Begeleidingsaktiwiteit impliseer toereikende kennis - begripsverowering van die kind se moontlikhede, belangstellings, gevoelens en behoeftes (Sauer 1984: 108). In identiteitsvestiging is hierdie aktiwiteite noodsaaklik om die persoon in staat te stel om die verskil tussen sy selfbeeld en ideaalbeeld op te hef (Le Roux 1979: 7).

1.6.5.2 Verkenning

Verkenning hou volgens Kritzinger en Labuschagné (1982: 1202) verband met 'n handeling, 'n gebeure om te ken of om 'n opname van 'n toestand te maak. Die engelse woord "explore" dui op "examine by going through it" en "inquire into" (Fowler en Fowler 1966: 280). Hiervolgens kan verkenning dus omskryf word as 'n handeling deur 'n persoon om iets te verken of om 'n opname daarvan te maak met die oog daarop om dit te ken en te begryp. Verkenning of eksplorاسie vind nie onbewustelik plaas nie. Bewuswording en verkenning omsluit in werklikheid mekaar. Ten opsigte van bewuswording en verkenning geld die kriterium dat die kind bewus behoort te word van iets waarvan hulle nie bewus was nie. Tydens die verkenning van homself, kom die kind tot kennis waaroor hy nie van tevore beskik het nie.

Selfken deur verkenning gaan niveauverheffend oor tot selfken deur ontdekking. Selfken word moontlik deur ontdekking van eie individualiteit en individueelheid. Deur evaluering kan die kind dan deur selfbeoordeling en stellingname tot selfbegryping en selfaanvaarding kom. Dit

kom dus daarop neer dat die kind as individu tot begryping van homself as moontlikheid kom (Joubert 1980: 33).

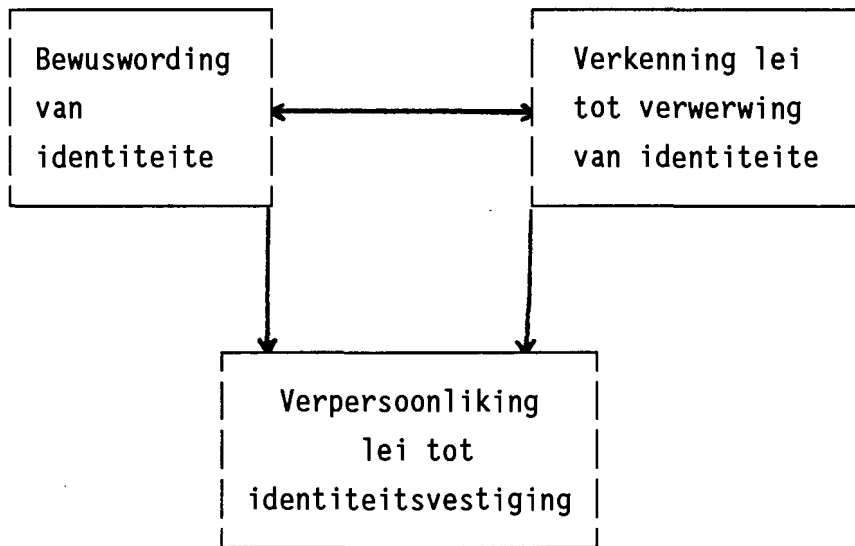
In identiteitsvestiging impliseer verkenning dat die kind deur self-kennis en selfbegrip tot identiteitsverwerwing oorgaan.

1.5.6.3 Verpersoonliking

Verpersoonliking of identiteitsvestiging geskied gedurende hierdie fase. Die doel van die verpersoonliking is dat die adolessent die geleentheid gebied word om die verworwe selfkennis en die besondere kennis van sy bevindinge te evalueer en nou sy eie te maak. Hy word in begeleiding van die opvoeder deur die fase van verpersoonliking gebring tot identiteitsvestiging. Die adolessent beleef ook watter identiteite nie by hom pas nie. 'n Eie hiërargie van waardes volgens sy voorkeur sal bepaal waarmee en met wie hy hom identifiseer. Dan gebeur wat Erikson (Jacobs, Oosthuizen en Petrick 1985: 123) soos volg beskryf: *Identity formation finally begins where the usefulness of identification ends.*

Langs hierdie weg word die adolessent gesteun om sy verworwe self-identiteit (selfkennis) te evalueer en te omskep tot 'n selfkonsep (selfbegrip). Die onderskeie fases kan nooit suiwer afgebaken word nie. Die eenheidsgedagte van bewuswording, verkenning en verpersoonliking in die identiteitsvestiging by die kind word nie onderbreek nie. Diagrammaties kan die voorafgaande soos volg voorgestel word:

DIAGRAM 5 VERWERWING VAN SELFKENNIS WAT KAN LEI TOT IDENTITEITS-VESTIGING



1.7 PROGRAM VAN ONDERSOEK

Die metode wat in hierdie ondersoek gebruik sal word is tweeledig. Dit sal bestaan uit 'n toegespitste literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek wat daaruit voortspruit. Die literatuurstudie word onderneem ter wille van die daarstelling van 'n teoretiese raamwerk. Daar moet uiteraard 'n studie gemaak word van die verskynsel betekenisgewing. Die literatuurstudie behels verder 'n teoretiese begronding van identiteitsvestiging by die adolessent, daar sal dan ook veral aandag gegee word in die literatuurstudie aan die aard van betekenisgewing by die adolessent met probleme.

Die empiriese ondersoek behels 'n idiografiese ondersoek om die aard van betekenisgewing in die identiteitsvestiging van die adolessent met probleme vas te stel. Die besluit is geneem omdat die navorser wil vasstel op watter wyse, die adolessent met probleme, die realiteite in sy leefwêreld beteken. Die navorser wil ook vasstel watter invloed die aanleer van sekere lewensvaardighede, sal hê, op die aard van die betekenisgewing by die adolessent met probleme in sy identiteitsvestiging.

Na die kort probleemstelling, terreinafbakening, begripsverklaring en aanduiding van die doel en metodes van ondersoek in hoofstuk een word in

hoofstuk twee daartoe oorgegaan om 'n teoretiese verwysingsraamwerk aangaande die essensies van betekenisgewing daar te stel. In hoofstuk drie sal aandag gegee word aan die teorieë van identiteitsontwikkeling, die ontwikkeling van 'n identiteit volgens empiries-opvoedkundige perspektief sal veral aandag geniet. In hoofstuk vier sal kortliks ingegaan word op die ontwikkelingstand van die adolessent en dan sal daar veral aandag gegee word aan die aard van betekenisgewing by die adolessent met probleme.

Hoofstuk vyf handel oor geskikte terapieforme wat aangewend kan word in die hulpverlening aan adolessente wat probleme ondervind om tot realistiese identiteitsvestiging oor te gaan. Groepterapie sal ook in hoofstuk vyf uit die literatuur toegelig word.

Hoofstuk ses handel oor die navorsingsontwerp vir die empiriese ondersoek. Die navorsingsontwerp, die rasionaal van die hulpverlening en die operasionalisering van die idiografiese ondersoek word in genoemde hoofstuk bespreek. Hoofstuk sewe bied 'n beskrywing van die ondersoek wat op die proefpersone gedoen is.

In hoofstuk agt word 'n samevatting van die bevindings en gevolgtrekkings uit die ondersoek aangebied asook aanbevelings wat daaruit voortvloei.

HOOFSTUK 2

'N EMPIRIES-OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF OP BETEKENISGEWING IN DIE IDENTITEITSVESTIGING VAN DIE ADOLESENT

*Gee leiding aan 'n jongmens oor hoe hy moet leef, en
hy sal ook, as hy al oud is, nie daarvan afwyk nie.*

Spreuke 22: 6

2.1 INLEIDING

Uit die loodsondersoek waarna in hoofstuk 1 verwys is, blyk dit dat die adolessent met probleme dit moeilik vind om realistiese betekenis te te ken aan gebeure in sy wêreld, as voorbereidende aktiwiteit vir toekomstige identiteitsvestiging. Nadat daar ook in hoofstuk 1 kernagtig gekyk is na die probleemstelling naamlik, wat die aard van betekenisgewing in die identiteitsvestiging van die adolessent met probleme is, sal daartoe oorgegaan word om 'n breër perspektief ten opsigte van betekenisgewing te verkry. Die idee van betekenisgewing in die identiteitsvestiging van die adolessent vorm dus die hoofkomponent van die teoretiese onderbou van hierdie hoofstuk. Om tot 'n empiries-opvoedkundige perspektief van betekenisgewing in die identiteitsvestiging van die adolessent te kom, sal daar aandag aan die volgende aspekte gegee word:

Moontlikheids- voorwaardes tot identi- teitsvestiging	Die essensies van beteke- nisgewing	Die rol van belewing by betekenis- gewing	Betekenisgewing as voorwaarde vir relasie- vorming
--	---	--	---

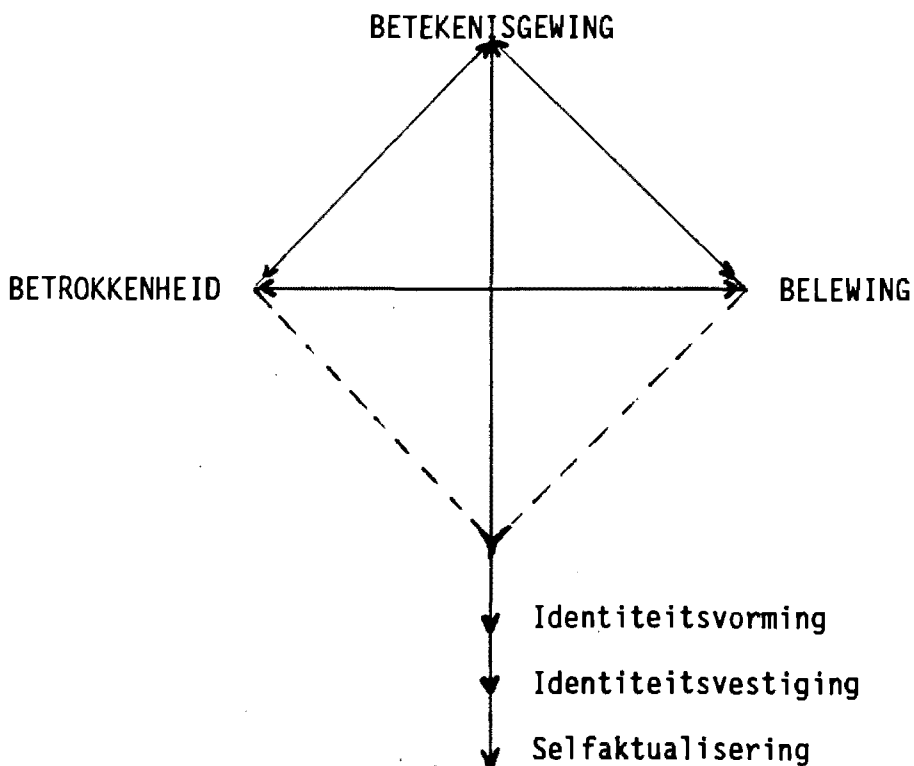
2.2 DIE MOONTLIKHEIDSVORWAARDES TOT IDENTITEITSVESTIGING

Die moontlikheidsvoorwaardes vir identiteitsvestiging is onder andere geleë in die realisering van die empiries-opvoedkundige essensies, be-

tekenisgewing, betrokkenheid en beleving. As psigiese wordingswyses betrek hulle die aktiwiteite wat nodig is vir die selfaktualisering van die kind, tot sinvolle volwassewording.

Diagrammaties kan die samehang tussen betrokkenheid, beleving, betekenisgewing, identiteitsvestiging en selfaktualisering moontlik soos volg voorgestel word, hierdie struktuur sal gaandeweg in hierdie hoofstuk vir die leser duidelik word:

DIAGRAM 6 DIE SAMEHANG TUSSEN BETROKKENHEID, BELEWING, BETEKENISGEWING, IDENTITEITSVESTIGING EN SELFAKTUALISERING



2.2.1 Betrokkenheid

'n Persoon kan nie betekenis gee as hy nie betrokke is nie. Betrokkenheid is 'n voorvereiste vir beleving en betekenisgewing. Betrokkenheid dui op die kwaliteite van selfaktualisering as handeling soos dit volgens die jeugdige se waardes en norme gerig is op persoonsvolwassenheid (Sonnekus en Ferreira 1986: 54). Die normatiewe vervul 'n belangrike rol by betrokkenheid. Die adolescent kan by die positiewe, opbouende of by die negatiewe, destruktiewe of waardelose betrokke raak of weier om

betrokke te raak. Onbetrokkenheid sal die adolessent se kognitiewe, affektiewe, konatiewe en normatiewe belewenisse negatief beïnvloed. Ontoereikende betrokkenheid lei tot 'n gebrekkige selfidentiteit, onrealistiese selfkonsep, 'n gebrek aan motivering en 'n gebrekkige belangstelling (Vrey 1979: 4).

Jacobs (1981: 73-75) gee die volgende opsomming van die aard van betrokkenheid na aanleiding van Van Zyl (1978): *Betrokkenheid is daardie gemoeidheid van 'n persoon by 'n besondere situasie waardeur hy tot aksie oorgaan.* Dit is dus 'n innerlike krag, 'n drang, 'n behoefte, 'n hunkering na ontwikkeling, ontplooiing en selfaktualisering. Volharding, ywer en toewyding is komponente van betrokkenheid.

Betrokkenheid impliseer ten volle "daarwees". Om betrokke by iets te wees, beteken om totaal deel daarvan te vorm. Betrokkenheid verg voorts kennis. Dit is nie moontlik om by iets betrokke te wees sonder om 'n mate van kennis daarvan te hê nie (Aldus Jacobs). Hierdie kennis lei daartoe dat die persoon ook betrokke wil wees of wil handel (Vrey 1979: 38).

Die jeugdige kan nooit tot volwaardige volwassenheid kom as hy passief of apaties teenoor die wêreld om hom verkeer nie. Gemoeidheid met homself, dinge en mense is die uitkoms van sy wêreldbetrokkenheid. Betrokkenheid word gekenmerk aan die inspannende besigwees om te ken en om te oriënteer.

'n Kenmerk van betrokkenheid is die inspanning deur die jeugdige om dinge te vermag, probleme op te los en enige hindernisse op sy lewenspad te oorkom. Betrokkenheid vereis 'n wilsverhouding en wilshandeling. *Om betrokke te wees, beteken dat ek betrokke wil wees* (Vrey 1979: 38).

In empiries-opvoedkundige perspektief gesien, is betrokkenheid die aktiewe en intensionele gerigtheid van die jeugdige op volwassewording as primêre doelwit. As intensioneel gerigte handeling impliseer dit 'n begeerte by die jeugdige om te wil grootword, self iemand te wees en 'n voortdurende ywer en opoffering om hierdie doelwit te bereik (Vrey 1979: 37). Op grond van die jeugdige se betrokkenheid gee hy blyke van bepaalde betekenisgewing en beleving wat vir sy voortgesette persoonsvolwassenheidswording, wat dan identiteitsvestiging insluit, van fundamen-

tele belang is.

2.2.2 Belewing

Deur belewing leer die jeugdige deur ervaring om te ontdek en te ken. Vanuit empiries-opvoedkundige perspektief is belewing 'n belangrike komponent van identiteitsvestiging, die selfkonsep en selfaktualisering.

Die kind moet betrokke wees by 'n situasie om dit te kan beleef. 'n Persoon se betrokkenheid by betekenisgewing kan hom sukses, mislukking of frustrasie laat beleef en dit bepaal die kwaliteit van die belewing wat duidend is van die evaluering van die ervaringsituasie. Gevoelsbelewing word altyd met die persoon, objek of saak verbind waaraan betekenis toegeken kan word (Sonnekus & Ferreira 1986: 54).

Gevoelsbelewing bring vir die individu geïntegreerde betekenis mee wat deur kennis geregistreer en as verwysingsbron van betekenisvolle relasie tot sy funksionele kognitiewe struktuur toegevoeg word. Die jeugdige leer voortdurend in sy wordingsgang. Hy leer omtrent die omringende werklikheid en sy plek daarin en homself. Hy bevind hom in nuwe situasies en is dan besig om te ervaar, te beleef en betekenis toe te ken (Vrey 1979: 43).

Belewing is in 'n groot mate die uitkoms van betekenisgewing. Betekenisgewing is kognitief van aard en belewing is die affektiewe uitvloei-sel daarvan. Deur belewing (aangenaam/onaangenaam) leer die adolessent homself as wese met besondere fisieke, psigiese en geesteskenmerke ken. Belewing is hoogs persoonlik. Die adolessent is egter soms geneig om onegte en/of irrasionele betekenis toe te ken aan sy belewing. Om egte betekenis toe te ken, het die kind steun en leiding nodig.

Opvoedingshulp in die vorm van verklarende onderrig met gepaardgaande aanmoediging, liefdebetuiging of teregwyding kan belewingsintensiteit mede-bepaal en verhoog. Deur die ervaring van die adolessent van die werklikheidsaspekte, soos vergestalt in sy relasies in sy wêreld ontluik belangstelling en ideale wat ook vir toereikende selfaktualisering noodsaaklik is (Vrey 1979: 43).

Opvoedinghulp is dus onontbeerlik om te verseker dat die jeugdige se

belewinge bevorderlik vir sy wording is. By die opvoedeling sal aange-name belewinge meehelp dat wanneer die jeugdige nie op 'n terrein presteer nie, hy dit sal verstaan in die lig van sy identiteitsvestiging. So slaag hy daarin om steeds waardering vir homself te behou aangesien hy sy positiewe eienskappe ken en waardeer.

2.2.3 Betekenisgewing

Die empiries-opvoedkundige essensies is die basiese boustene waardeur die kind tot selfaktualisering kan kom. Jacobs en Vrey (1982: 11) noem die essensies tereg *die aktiwiteite van volwassewording*. Betekenisgewing impliseer nie net die toekenning van betekenis aan die huidige situasie waarin die kind verkeer nie, maar ook die hede in relasie tot die verlede en die toekoms. Horrocks en Jackson (1982: 55) stel dit so: *It may be construed as an integrative principle enabling an individual to interpret his past, present and future in selfrelated terms*. Betekenisgewing as 'n moontlikheidsvoorwaarde tot identiteitsvestiging sal nie hier in diepte bespreek word nie aangesien die aard van betekenisgewing 'n integrale deel vorm van die ondersoek na adolessente met probleme.

Vervolgens sal daar oorgegaan word tot die bespreking van die essensies van betekenisgewing te wete die aard van betekenisgewing, die ontwikkeling van betekenis, die rol van denke by betekenisgewing en die rol van belewing by betekenisgewing. Betekenisgewing as voorwaarde vir relasievorming sal ook bespreek word.

2.3 DIE ESSENSIES VAN BETEKENISGEWING

2.3.1 Die aard van betekenisgewing

Die soeke na betekenis is 'n primêre motiveringshunkering in die mens. Frankl, soos aangehaal deur Oosthuizen (Jacobs *et al.* 1985: 191) beskryf die mens as *'n being whose main concern consists in fulfilling a meaning and in actualizing values*.

Volgens Van Rensburg en Landman (1981: 18) is die grondwoord in betekenisgewing "teken"; die woord "*taikna*" uit Grieks vertaal beteken helder; die Gotiese woord "*gateihan*" wys op aankondiging. Wanneer iets "beteken

word", is dit 'n aankondiging van die syn van die synde. Die opvoeder en die opvoedeling moet voortdurend in die opvoedingsituasie beteken. By die opvoedeling moet daar steeds toenemende hunkering na definitiewe betekenis as menslike singewing bestaan en hierin moet hy 'pedagogies gesteun word deur die opvoeder, aldus Van Rensburg en Landman.

Gouws, et al. (1982: 35) wys daarop dat met die woord "betekenis" gewoonlik onderskei kan word tussen die denotasie (die saaklike betekenis) en die konnotasie (die emosionele betekenis). Die denotatiewe dimensie dui daarop dat 'n bepaalde objek vir almal dieselfde betekenis het. Dit is dus suiwer kognitief van aard. Die konnotatiewe dimensie is weer sterk affektief van kleur en dit is uniek aan elke persoon. Dit dui dan grootliks op die gevoel wat uit die betekenisgewing voortvloei. Volgens Patton en Giffen, (1981: 177), is die konnotatiewe betekenis van 'n woord die gedagtes, gevoelens of idees wat die woord by 'n persoon ontlok, en die dinge wat 'n persoon dan van dié woord sê wanneer hy dit definieer. Die meeste woorde is ryk in konnotasie, byvoorbeeld: moeder, godsdiens, skool en politiek. Die konnotasie kan selfs so sterk wees dat dit die denotasie feitlik kan uitwis. Betekenisgewing is 'n voorvereiste vir die mens om hom te oriënteer en om hom tuis te maak in hierdie wêreld. Dit is altyd idiosinkraties of uniek aan elke persoon, want geen twee persone gee presies op dieselfde wyse betekenis nie.

Betekenisgewing word met kindwees gegee. Betekenis word toegeken deur die kind in sy relasievorming met objekte, mense in sy wêreld en met homself. Die kind gee toenemend betekenis en neem toenemend verantwoordelikheid vir die betekenisgewing (Vrey 1979: 32). Deur betekenisgewing ontplooi die kind se leefwêreld. Volgens Vrey (1979: 32) word betekenis eerder ontdek as uitgevind. Die kind wat homself in 'n situasie bevind waar hy betekenis moet gee, maar nie daarin slaag om betekenis toe te ken nie ervaar angs, dié kind slaag nie daarin om hom realisties te oriënteer in sy omgewing nie. Betekenisgewing behels aspekte soos kennis, begryping, beoordeling en evaluering. Ontoereikende kennis en irrasionele konsepsies kan identiteitsvorming dwarsboom.

Na aanleiding van die wesenlike komponente van die kategorie betekenisgewing (Vrey 1979: 36), kan by die verkenning daarvan die volgende vrae aangaande die betrokke kind gevra word. Hierdie vrae lig die essensies

van betekenisgewing uit ter verheldering van hierdie empiries-pedagogiese kategorie.

- Ken of verstaan die kind die objek, soos 'n ander persoon, sodat oriëntasie moontlik is?
- Kan die kind eie betekenis vind of verstaan, met ander woorde is die betekenis idiosinkraties?
- Is daar koppelingsidees met ander betekenis in die kognitiewe struktuur van die kind aanwesig?
- Is die logiese dimensie van betekenis aanwesig, met ander woorde dit wat gemeenskaplike verstaan moontlik maak?
- Is die unieke betekenis wat die bepaalde kind toeken as konnotatiewe betekenis, teenwoordig?
- Wil die kind betekenis toeken of verstaan?
- Is die kind in staat om enige van sy handeling soos byvoorbeeld verstandshandeling, met betekenisgewing aan die besondere handeling in verband te bring?
- Is die kind in staat om in mindere of meerdere mate te differensieer, te integreer, te vergelyk, te memoriseer, om gestalte aan die kognitiewe aard van betekenisgewing te gee?
- Is daar sprake van suksesbeleving by die deurbraak van betekenis?
- Is daar suksesbeleving by enige ander affektiewe beleving, wat meespreek in die konnotatiewe betekenisdimensie?
- Is daar kongruensie met objektiewe norme veral ter wille van die logiese betekenismoment.
- Is die kind altyd in totaliteit betrokke by sy betekenisgewing?
- Kan die kind op grond van die besondere betekenis die aard en kwa-

liteit van relasies met 'n objek of 'n persoon bepaal? (Aldus Vrey 1979: 36).

2.3.2 Die ontwikkeling van betekenis

Om die logiese betekenis van 'n konsep te kan verstaan, word 'n bepaalde kognitiewe struktuur met funksionele kennis veronderstel. Die persoon is egter in totaliteit betrokke by die verhoudinge wat vir hom betekenisvol is (Bigge en Hunt 1978: 391).

Die kognitiewe teoretici is hoofsaaklik geïnteresseerd in die mens se intellektuele ontwikkeling. Hulle beskou die mens as 'n konstruktiewe en rasonale wese. Volgens die kognitiewe teoretici is die mens 'n denker wat sy eie realiteit skep en oor die ingebore vermoëns beskik om probleme op te los. Die mens gee dus 'n unieke struktuur en betekenis aan die prikkels wat op hom inwerk. *Betekenis baan die weg vir opvolgende betekenistoekenning, sonder kontinue betekenisgewing is daar weinig sprake van doeltreffende volwassewording* (Vrey 1979: 35).

2.3.3 Die struktuur van betekenisgewing volgens Ausubel

Volgens Clarizio en Craig (1988: 199) omskryf Ausubel die kognitiewe struktuur as *an individual's organization, stability, and clarity of knowledge in a particular subject matter field of any given time, which is the principal factor influencing the learning and retention of meaningful material*. Hierby voeg Ausubel (1968: 128), dat as die kognitiewe struktuur ongeorganiseerd en deurmekaar is, sal dit daartoe lei dat betekenisvolle leer en retensie geïnhibeer word.

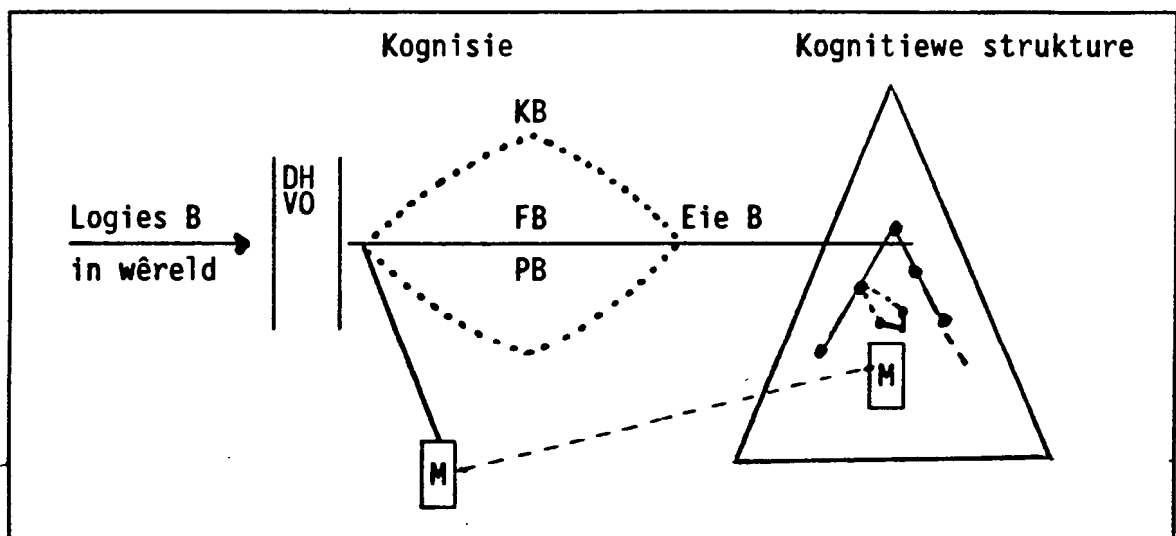
Vanuit hierdie standpunt beklemtoon Ausubel dat verklarende onderrig noodsaaklik is vir betekenisvolle, verbale leer, waarby begrippe gevorm en geassimileer word (Vrey 1979: 34). Wanneer ons opsetlik 'n poging aanwend om die kognitiewe struktuur te beïnvloed om sodoende betekenisvolle leer en retensie te bevorder, bereik ons (volgens Ausubel) die uiteindelijke doel van die opvoedingsgebeure (Clarizio & Craig 1988: 200). Die bestaande kennis is volgens Ausubel (Gagné 1987: 196) die kognitiewe struktuur waarin nuwe konsepte geassimileer word.

Sinvolle leer geskied dus wanneer nuwe inhoude aan die koppelingsidees

geheg word. Ausubel glo dat daar verskillende betekenisse onderskei kan word, naamlik die denotatiewe (algemene) betekenis, die funksionele (gebruikswaarde) betekenis en die konnotatiewe (eie) betekenis waarvan al drie in die kognitiewe struktuur vasgelê word. Volgens Ausubel (Gagné 1987: 197) word daar drie lae in die kognitiewe onderskei (piramidale hiërargie van betekenisse), naamlik 'n subkonsep, 'n middelvlak en die oorkoepelende begrippe. Leer vind dus plaas, van die konkrete na die abstrakte. Sinvolle leer volgens Ausubel kan dus nie plaasvind sonder koppelingsidees nie. Die organisasie deur veralgemening maak inskakeling onder oorkoepelende begrippe moontlik.

Sonder sinvolle leer kan daar geen betekenisgewing geskied nie. So kan dan aanvaar word dat logiese betekenisse (denotatiewe) sowel as die affektiewe botone van konnotatiewe betekenis berus op opvoedingshulp. Net so kan die oneffektiewe betekenis dikwels toegeskryf word aan die afwesigheid van goeie opvoedingshulp. Betekenisgewing volgens Ausubel se teorie van die kognitiewe struktuur kan diagrammaties soos volg voorgestel word (ontleen uit Vrey 1979: 37).

DIAGRAM 7 BETEKENISGEWING VOLGENS AUSUBEL



VO = Verklarende onderrig

DH = Didaktiese hulp

PB = Potensiële betekenis

KB = Konnotatiewe betekenis

FB = Funksionele betekenis

Eie B = Eie betekenis - Die uitslag van betekenisgewing

M = Meganiese gememoriseerde kennis bly as klonte in die kognitiewe struktuur.

Vir Ausubel is "kognitiewe drang" 'n belangrike motiverende krag. Dit verwys na die begeerte om te ken en te verstaan, om probleme te verstaan en daarin te slaag om dit op te los (Ausubel 1968: 367). Kognitiewe drang is vir Ausubel van meer belang by betekenisvolle leer as meganiese leer. Dit is vir hom ook die belangrikste motivering vir betekenisvolle leer. Kognitiewe drang is heelwaarskynlik afleibaar van weetgierigheid, neiging tot eksplorاسie en 'n begeerte om die omgewing te verstaan, te beheers en dus geörienteerd te wees.

Vir Ausubel het prestasie-motivering ("achievement motivation") drie komponente naamlik, kognitiewe dryfkrag, ego-uitbouing en aanneembaarheid of aanvaarbaarheid. In ego-uitbouing is dit die status en gevoel van bekwaamheid wat tydens prestasie tot stand kom, wat ter sprake is. Die verbetering en uitbouing van die ego is die motief vir lewensukses. Ausubel wys daarop dat ang of vrees 'n belangrike komponent van hierdie motief is. Dit is deur 'n ang of vrees dat die selfbeeld skade kan lei as gevolg van mislukking. Die derde komponent van prestasie as motiveringsfaktor is aanvaarding deur ander. Die goedkeuring van 'n persoon deur sy meerdere, met wie hy homself identifiseer, bied 'n status waarna hy streef. Dit blyk dat intrinsieke motivering vir Ausubel baie belangriker as ekstrasiekie motivering is (Gagné 1987: 198).

2.3.4 Die struktuur van betekenisgewing volgens Piaget

Uit sy waarneming het Piaget die afleiding gemaak dat kognitiewe ontwikkeling in stadia plaasvind, wat opeenvolgend, onomkeerbaar en kwalitatief verskillend van mekaar is (Goodwin & Klausmeier 1985: 209-210). Volgens Goodwin en Klausmeier (1985: 211-212) baseer Piaget die basiese eenheid van kennis op "die skema". Alle nuwe ervarings word so by bestaande skemata ingeskakel, deur middel van assimilاسie en akkommodاسie.

Assimilasie vind plaas wanneer die nuwe ervaring by bestaande skemata geïnkorporeer word (of georganiseer word). Wanneer bestaande skemata egter aangepas word om voorsiening te maak vir ervarings wat nie by daardie skemata inpas nie, noem Piaget dit akkommodاسie, dit is 'n nuwe ervaring wat sodoende die kennis verbreed. Vergelyk hiermee die voorbeeld van die tweejarige kind se skema van 'n hond, wat gevorm is as gevolg van sy ondervindings met 'n worshond. So sal sy skema bestaan uit 'n klein, wollerige diertjie, wat lekker is om vas te hou. As die

kindjie nou in aanraking kom met 'n volgroeiende St. Bernardhond, sal dit vir hom nodig wees om sy nuwe ondervinding te akkommodeer as gevolg van die tekortkomings in sy bestaande skema van 'n hond. By goeie aanpassing ontstaan balans tussen akkommodasie en assimilasië.

Volgens Piaget (Case 1978: 21) vind kognitiewe ontwikkeling deur die volgende stadia plaas.

- | | |
|--|--|
| i. Die sensoriese-motoriese stadium (0-2 jaar). | <ul style="list-style-type: none"> a. Refleks skemata soos suig en huil. b. Primêre sirkulêre reaksie - suig van die duim - herhaal die aktiwiteit. c. Sekondêre sirkulêre reaksie - skop iets raak - leer so om bene te beweeg. d. Die koördinasie van sekondêre skemata het doelgerigte gedrag tot gevolg - die baba soek na iets wat weggesteek is. e. Die stadium van tersiêre sirkulêre reaksies, byvoorbeeld die bou met blokkies. f. In die stadium begin die kind volgens insig handel, met ander woorde die ontwikkeling loop uit op wat Piaget voorwerppermanensie noem. |
| ii. Die pre-operasionele stadium (2-7 jaar) | <ul style="list-style-type: none"> a. Taalgebruik neem toe. b. Egosentrisme domineer. c. Nog nie in staat tot logiese denke nie. Sy denke is nog konkreet, dit wil sê beperk tot dit wat waarneembaar en spesifiek is. |
| iii. Die konkreet-operasionele stadium (7-11 jaar) | Die begrip vir konservasie word nou vasgelê, die kind begin logies en objektief dink ten opsigte van voorwerpe wat konkreet en dus waarneembaar is. |

iv. Die formeel-operasionele stadium (11-16 jaar)

Volgens Piaget die fase van formeel operasionele denke. Die kind begin nou sistematies dink.

(Case 1978: 21)

Sukcesvolle leer kan in die taal van Piaget saaklik soos volg gestel word: Piaget bepleit leer as 'n aktiwiteit wat eie is aan die fase van ontwikkeling. Die hoogste vlak van ontwikkeling in elke fase word aan psigiese betrokkenheid gekenmerk. Elke psigiese handeling kan eers doeltreffend funksioneer nadat daar permanensie van die bepaalde handelingstruktuur verkry is.

2.3.5 Die struktuur van betekenisgewing volgens Bruner

Tydens 'n mens se interaksie met die omgewing kan 'n mens alleen voordeel daaruit trek indien dit op een of ander wyse vasgelê word om later weer bruikbaar te wees (Bruner 1964: 2). Bruner meen, wanneer 'n mens in aanraking met die wêreld kom (iets leer), word dit op een of ander wyse voorgestel. 'n Voorstelling of 'n stelsel van voorstellings is vir Bruner (1973: 316) 'n ... *set of rules in terms of which one conserves one's encounters with events*. In die leersituasie impliseer dit dat die leerinhoude op een of ander wyse voorgestel moet word, indien dit later weer gebruik moet kan word. Bruner wys op die eienskappe van voorstellings wat die mens van die wêreld maak. Daar is drie wyses waarop die gebeure voorgestel kan word. Hy noem dit voorstellings deur handelinge, voorstellinge deur beeldvorming en voorstellings deur simbole (Bruner 1973: 316).

Om handelingsvoorstellings te verduidelik, gebruik Bruner verskeie voorbeelde. Wanneer 'n mens byvoorbeeld leer om 'n knoop in 'n tou te maak, word die handeling as sodanig voorgestel. As 'n mens die knoop ken, is 'n sekere handeling wat weer herhaal kan word, bemeester. Die belangrikste aspek is dat die voorstelling 'n handelingsvoorstelling is (Bruner 1973: 317). Handelinge soos fietsry, motor bestuur en so meer word verteenwoordig in ons spiere (Bruner 1973: 2).

'n Kind kan dus leer deur bepaalde handelinge - motoriese bewegings - uit te voer. Die kennis word as handelingsvoorstellinge geleer en

vasgelê; handelingservaringe word, soos Bruner dit stel, in die spiere vasgelê. "Ken" beteken in hierdie geval dat die leerder 'n motoriese vaardigheid kan herhaal, dit sal dan ook die mate van suksesvolle leer wees. Bruner beskou die wyse van voorstelling as die eerste fase in die kognitiewe ontwikkeling van die mens. Die wyse van voorstelling bly egter in sy eie reg bestaan dwarsdeur 'n mens se lewe en sluit al die fisiese en motoriese vaardighede in.

'n Tweede wyse van voorstelling is beeldvorming. Dit behels byvoorbeeld dat 'n beeld van die knoop, wat in die vorige paragraaf bespreek is, gevorm word. Om 'n beeld van die knoop te vorm, beteken nie noodwendig dat die handeling bemeester is nie. Die beeld van iets, kan slegs deur die mens herken word as dié iets voorheen gesien is. 'n Beeld verteenwoordig perseptuele gebeure soos wat 'n foto sekere gebeure verteenwoordig of vasstel (Bruner 1973: 317-318).

Simboliese voorstelling is van 'n hoër orde en verleen aan 'n individu die vermoë om met die nie-teenwoordige te handel. Die wyse van voorstelling impliseer dat die knoop, wat in die vorige afdelings ter sprake was, in terme van taaksimbole omskryf word. Die wyse van voorstelling is noodwendig afhanklik van die bemeestering van 'n simboliese kode-sisteem met gepaardgaande sintaktiese reëls (Bruner 1973: 318-319).

Wanneer 'n individu daarin slaag om tot simboliese voorstelling oor te gaan, is hy nie meer aan die huidige situasie gebonde nie. Bruner stel dit soos volg: 'n individu gaan ... *beyond the information given* (Bruner 1973: 13). 'n Individu is dan ook in staat om die informasie so te organiseer dat die informasie 'n hanteerbare model van die omgewing word, wat deur reëls van implikasie beheer word (Bruner 1964: 13). Dit is eers wanneer die individu tot simbolisering in staat is dat hy van die onmiddellik-sigbare en aantoonbare bevry word om abstrakte denke te beoefen waartydens dit wat verwyderd in tyd en ruimte is, deur simbole voorgestel, omvorm en verbind word in 'n sinvolle samehang.

Die Kognitiewe-Veldteoretici waaraan Ausubel, Piaget en Bruner sentrale figure as verteenwoordigers van dié rigting is, hou hulle hoofsaaklik besig met hoe die kognitiewe struktuur verander of hoe die individu tot betekenis kom. Kognitiewe teoretici is daarop uit om te verstaan hoe 'n

persoon sy omgewing en homself begryp. Die Veldteorie beklemtoon die feit dat alle psigologiese aktiwiteite van 'n individu in 'n veld plaasvind. Die veld sluit alles wat vir 'n individu psigologies betekenisvol is, in. Die individu bevind homself in 'n betekenisvolle psigologiese veld; met die klem op die huidige situasie waarin die individu homself bevind, word die verlede en toekoms nie totaal buite rekening gelaat nie.

Die individu strewe daarna om sy selfbeeld te handhaaf en uit te bou. Ausubel praat in dié verband van *ego-enhancement* (Combs & Snygg 1959: 45). Die strewe na die handhawing en uitbouing van die selfbeeld is vir die Kognitiewe-Veldteoretici 'n belangrike motiverende krag. Die mens het 'n inherente drang om te wil weet en te verstaan. Ausubel beskryf dit as 'n kognitiewe drang, wat hy ook weetgierigheid noem, naamlik die neiging tot eksplorاسie en 'n drang om die omgewing te ken en betekenis daaraan te gee (Ausubel 1968: 15).

Betekenisgewing is met kindwees gegee. Dit wat in die wêreld is, moet op sinvolle wyse deur die kind tot sy eie verwerk word. Betekenis kom tot stand indien dít wat verstaan moet word op sinvolle wyse in die kognitiewe struktuur geïnkorporeer word. Vir Ausubel kom betekenis tot stand indien leerinhoud op sinvolle wyse in die kognitiewe struktuur aan relevante begrippe en idees gekoppel word. Die nuwe kennis word geassimileer.

Piaget is van mening dat betekenis tot stand kom wanneer 'n individu een of ander handeling uitvoer wat geïnternaliseer word sodat die kognitiewe struktuur gevorm word. Die individu is dus betrokke by betekenisgewing. Deur akkommodasie verander bestaande strukture sodanig dat die nuwe situasie geassimileer word. Die nuwe strukture wat sodoende geskep word, stel die individu tot beter aanpassing in staat - die individu verstaan, hy het betekenis gevind.

Bruner wys daarop dat die individu betekenis gevind het, indien hy 'n bepaalde handeling kan uitvoer, 'n beeld kan vorm of 'n bepaalde simbool kan vorm. Dié teoretici is dit eens dat die individu as persoon by betekenisgewing betrokke is. Die betekenis gekoppel aan 'n helder kognitiewe struktuur mede-bepaal die toereikende volwassewording van die kind.

2.3.6 Die rol van die denke by betekenisgewing

Denke, volgens Kritzinger en Labuschagné (1982: 171), is die vermoë waaroor die mens beskik om tot 'n kritiese beskouing oor te gaan en om sodoende 'n mening te vorm. Gouws et al. (1982: 50) omskryf denke as alle kognitiewe prosesse wat nie in hoofsaak perseptueel van aard is nie en waardeur aspekte van die omgewing verstaan of begryp kan word. Die volgende voorbeelde van denke word deur Gouws et al. (1982: 50) aange-
toon, naamlik abstrahering, redenering en onthou. Denke dui ook op die skep van orde in die mens se voorstellings van die omgewing (Gouws et al. 1982: 50). De Bono (1984: 33) verduidelik denke as die opsetlike verkenning van ervaring deur 'n persoon om deur beredenering tot besluitneming en probleemoplossing oor te gaan. Volgens die kognitiewe teoretici (Matlin 1983: 6-7) is die mens 'n denker wat sy eie realiteit skep en beskik oor die ingebore vermoë om probleme baas te raak. Die mens gee dus 'n unieke struktuur en betekenis aan die prikkels wat op hom inwerk.

Frankl (1980: 22) gaan van die standpunt uit dat die betekenis in die lewe van elke mens deur daardie persoon ontdek word deur sy denke op 'n eie unieke wyse toe te pas. Hiervolgens wag daar op elke mens 'n ander betekenis. Die betekenis kan van situasie tot situasie en van mens tot mens verskil. Volgens (Frankl 1980: 23) is betekenis alomteenwoordig en is dit 'n opdrag aan ons in ons opvoeding van andere, om nie net maar kennis oor te dra nie, maar dat ons opvoeding 'n opvoeding tot verantwoordelike keuses sal wees. Verantwoordelikheid beteken om kieskeurig en relatief te wees. Elke mens behoort deur sy denke betekenis so toe te ken dat die keuses wat hy maak betekenisvol in sy leefwêreld kan inwerk.

Die betekenis so deur 'n persoon op sy eie unieke wyse ontdek word, werk beslissend in op die selfhouding van die individu. Die kognitiewe komponent of die denke, van selfhouding word deur Mouly (1983: 413) verduidelik as ... *consisting of the intellectual aspects of one's views regarding the attitude-object*. Volgens Felker (1984: 3) bepaal hierdie selfhouding van die persoon wie en wat hy is. Anders gestel sou 'n mens kan sê die selfhouding van 'n mens ten aansien van 'n bepaalde idee. Dit gaan hier om 'n identiteit waarvan 'n mens 'n voorstelling of 'n selfbeeld of 'n idee maak of vorm. Hiervolgens kan ek nooit 'n hou-

ding teenoor myself inneem as ek nie myself ken en verstaan, of as ek nie 'n voorstelling van my identiteit kan maak nie.

Deur die wyse waarop 'n persoon dink, verkry hy bepaalde betekenisse. Indien hy rasideel dink, kan logiese en objektiewe betekenisgewing verwag word. Met rasidele denke word bedoel dat die waarheid of die feitelikheid asook die logiese tydens die denkakt behoue bly. Dat die denker dikwels tydens sy denkakt sekere emosies sal ervaar, is moontlik omdat die denker betrokke is by dit waaroor hy dink. As gevolg hiervan sluit rasidele denke nie gevoelsbeleding uit nie. Rasidele denke is logies, objektief en waarheidsgebonde, maar het dikwels 'n gevoelsmatige komponent (Le Roux 1979: 156-158).

Die teendeel van rasidele denke is irrasionele denke wat lei tot onlogiese en onrealistiese betekenisgewing. Onder irrasionele denke verstaan Watkins (1983: 29) dat 'n persoon sy begeertes en behoeftes gelyk stel aan noodsaaklikhede. Die implikasie hiervan is dat dit wat hy wil hê nie meer net 'n begeerte is nie, maar dat hy dit nou moet hê. Ellis (1975: 70) omskryf irrasionele denke as die denke wat 'n persoon subjektief vasvang. Hiervolgens (Ellis 1975: 70) is daar 'n vrees by die persoon om anders te probeer dink, terwyl hy inderdaad in staat is om anders te dink.

Goodman (1985: 74) verwys na die persoon wat tot irrasionele denke geneig is as die persoon wat ingestel is op die onmiddellike en korttermyn, so 'n persoon se optrede is impulsief wat kenmerkend van irrasionele denke is. Goodman (1985: 75) wys egter ook op die keersy van impulsiewe gedrag, hiervolgens is dit die persoon wat hoofsaaklik ingestel is op die toekomstige, sonder dat die persoon die huidige geniet en waardeer. Irrasionele denke hou dikwels verband met rigiditeit terwyl dit belangrik is dat rasidele denke geen verband hou met eensydige rigiditeit nie. Irrasionele denke lei tot irrasionele of onlogiese betekenisgewing.

Betekenisgewing geskied ooreenkomstig die wyse waarop die mens hom tot die werklikheid rig. Daar is reeds daarop gewys dat die mens hom veral denkend en kennend op die waarheid rig, maar dat die mens tydens die denkakt sekere emosies ervaar, daarom volgens Le Roux (1979: 157) is die betekenis wat ek aan myself toeken nie altyd objektief of intellek-

tueel van aard nie maar word die betekenis ook volgens subjektiewe standarde toegeken.

Die betekenisgewing van die mens veral aan homself, dus sy "selfbeeld" of "self-idee", kan daarom nooit as 'n suiwer kognitiewe aangeleentheid of 'n suiwer denkkragt beskou word nie. Burns (1979: 53-59) beklemtoon juis die feit dat die affektiewe en die kognitiewe nooit van mekaar geskei kan word nie. Die mens kan dus nooit 'n volkome kognitiewe en suiwer denkende objektiewe voorstelling van sy identiteite maak nie.

2.4 DIE ROL VAN BELEWING BY BETEKENISGEWING

Die belangrike rol wat belewing met betrekking tot identiteitsvorming en uiteindelijke identiteitsvestiging by die mens speel, kan nooit oorbe-klemtoon word nie. Uit die vorige paragraaf blyk dit dat die affektiewe of gevoelsmatige ook invloed uitoefen op die kenfunksie soos onder an-dere die denke.

Van die mens word verwag dat hy op 'n rasionele grondslag ('n oorwegend kognitiewe gerigtheid) sal handel en wandel. Met reg beweert Pretorius (1972: 30) na aanleiding van Strauss, Linschoten, Lersch en Nieuwenhuis, dat die volwassewording van die kind ooreenkomstig die oorgaan van 'n oorwegend gevoelsmatige gerigtheid op die lewenswerklikheid na 'n oorwegend kennende gerigtheid geskied. Van belang is egter dat die ge-voelsmatige gerigtheid steeds die kennende gerigtheid ten grondslag lê. Geen mens kan hom gevoelsmatig distansieer van dit wat hy beleef en waaraan hy betekenis heg nie.

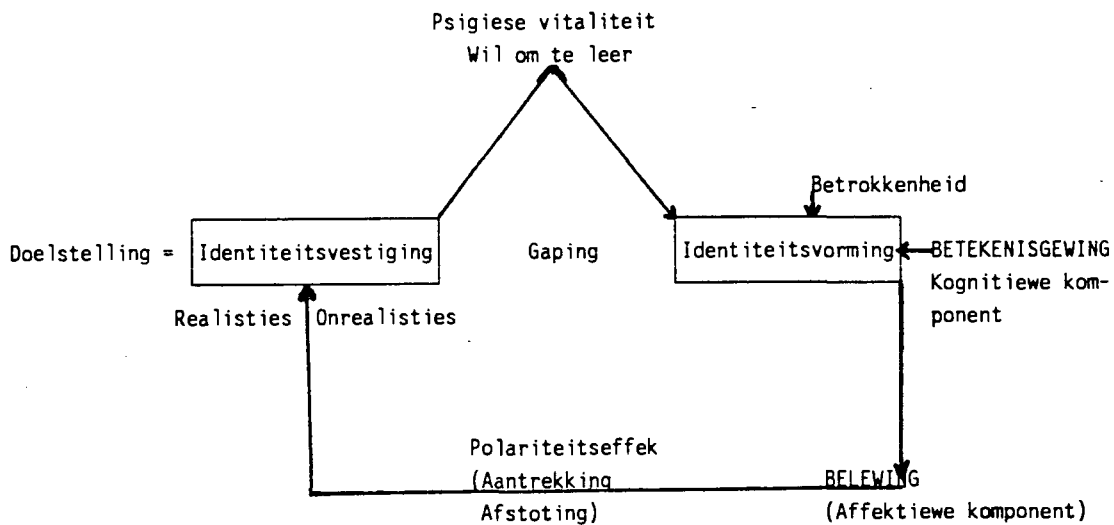
Dit is ook sinvol om te aanvaar dat by volwassewording, wat identiteits-vestiging insluit, die kind se belewing (wat dan ook sy gevoel bepaal) onder kognitiewe kontrole kom. Volgens Lynn en Garske (1985: 262) sal die mens se gevoel in ooreenstemming met sy denke wees en as jy nie goed voel nie, dan is dit ooreenkomstig jou negatiewe denke. Hiervolgens (Lynn & Garske 1985: 262) leer die mens, en dan ook die adolessent, die belangrikheid om deur denke en betekenisgewing sy gevoelens te beheer.

Vele psigo-terapeute (Lynn & Garske 1985: 262) het in die afgelope tyd die belangrikheid van die verband tussen betekenisgewing en belewing benadruk. George Kelly (Lynn en Garske (1985: 262) se teorie van bele-

wing en betekenisgewing is van groot belang veral wanneer hy sê dat die wanaangepaste persoon ... *constructs such as viewing the world as a 'distrustful place' or viewing oneself as 'unlovable' can contribute to emotional disturbances and maladaptive behaviour* (Lynn et al. 1985: 262).

Die kringloop tussen identiteitsvorming wat tot identiteitsvestiging lei en betrokkenheid, betekenisgewing en belewing insluit, kan soos volg voorgestel word:

DIAGRAM 8: MOTIVERINGSKRINGLOOP BY IDENTITEITSVESTIGING



Die mens raak betrokke by 'n doelstelling wat kan bydra tot identiteitsvorming. Daar word nou deur hom betekenis daaraan toegeken. 'n Sekere emosie (belewing) vloei daaruit. Die emosie kan as aangenaam of onaangenaam beleef word. Dit lei tot 'n polariteitseffek wat die doelstelling nadertrek of afstoot. Dit sal dan lei tot identiteitsvorming en uiteindelijke identiteitsvestiging. Die polariteitseffek sal dan bydra tot die vestiging van 'n onrealistiese of realistiese identiteit. As 'n mens sukses met betekenisgewing behaal, is die belewing gewoonlik aangenaam, dit lei tot 'n polariteitseffek van aantrekking wat 'n meer positiewe selfkonsep tot gevolg het. Meer psigiese vitaliteit word dan vrygestel en 'n mens is meer gemotiveerd om weer betrokke te raak.

Die noue verband tussen denke en emosie word deur Ellis (Hansen, Stevie en Warner 1982: 168) soos volg verduidelik: *... among humans raised in a social culture, thinking and emoting are so closely interrelated that they usually accompany each other* Die stelling word deur Ellis soos volg verduidelik: betekenisgewing en belewing is in wisselwerking, sodat 'n persoon se denke sy belewenis word en sy belewenis een word met sy denke (Ellis 1962: 36).

Dit is belangrik om in hierdie verband op die volgende te wys: Vir die vroeë en middel adolessente, sal die stabiliteit wat hulle gevoelslewe toon afhang van die toereikende, al dan nie, van die kinders se opvoeding (Sonnekus 1971: 15). Hiervolgens is dit juis in die adolessensie-jare dat toereikende affektiewe opvoeding essensieel is, aangesien die adolessente veral vanweë die ontdekking van 'n eie innerlike wêreld en 'n gepaardgaande psigies-geestelike inkering tot die self, 'n sogenaamde krisistydperk in sy volwasseywording beleef (Sonnekus 1971: 15).

Die interafhanklikheid wat daar tussen belewing en betekenisgewing bestaan, moet egter voortdurend in gedagte gehou word. Toenemende positiewe belewing is derhalwe moontlikheidsvoorwaarde vir toenemende ordening van die denke. Die keerkant is ook waar, naamlik dat die toename in negatiewe belewing en dan ook negatiewe emosies, ongeordenheid van betekenisgewing tot gevolg sal hê (Shave & Shave 1989: 65-66).

In die identiteitsvorming van die adolessent, waar betrokkenheid, belewing en betekenisgewing moontlikheidsvoorwaardes is, moet die opvoeding deur die opvoeders gehelp word om 'n gevoel van eiewaarde te ontwikkel (Hurlock 1974: 363-364). Volgens Petrick (1985: 28) behoort die interpersoonlike verhouding tussen die adolessent en die voorligtings-onderwyser gebou te wees op wedersydse vertroue. Hiervolgens sal die adolessent gewillig wees om betrokke te raak. Wanneer die adolessent dalk, byvoorbeeld onaangename belewing het, sal hy weet dat hy tussen sy opvoeders 'n opvoeder as vertroueling het.

In 'n klimaat van psigologiese veiligheid waar die adolessent aanvaarding beleef, kan hy gehelp word om rasioneel te dink en sy probleme in perspektief te sien (Hurlock 1974: 364), dit kan bydra tot positiewe belewing by die adolessent. Petrick (1985: 21) gaan van die standpunt uit dat dit die plig van die voorligtingonderwyser is om die adolessent

sinvol te begelei tot volwassenheid. Hierdie sinvolle begeleiding deur die voorligtingsonderwyser sluit ook alle ander onderwysers in. Deur opreg in die adolessent belang te stel en duidelik en goed voorbereide lesmateriaal aan te bied, kan die onderwysers daarin slaag om belewinge van mislukking te verminder.

Petrick (1985: 26) wys ook daarop dat die opvoeder wat daarin slaag om wedersyds vertroue met die adolessent op te bou, sodoende die adolessent in staat stel om ook met sy portuurgroep te waag. Die leerlinge sal veilig voel, hulle sal positiewe betekenis kan toeken, hulle belewinge sal aangenaam wees en hulle sal met vrymoedigheid vrae, vrae en kommentaar lewer, sonder vrees vir bespotting. Adolessente wat in 'n positiewe klimaat opgevoed word behoort tot identiteitsvorming oor te gaan, wat tot realistiese identiteitsvestiging sal lei (Horrocks 1976: 399).

Betekenis en beleving is so na ineengeskakel dat die een sonder die ander moeilik begryp kan word. Volgens Jung (Meyer, Moore en Viljoen 1988: 92) dui denke en betekenisgewing op 'n logiese ordening wat daarop gerig is om op 'n objektiewe wyse ons wêreld te verstaan en te verklaar. In dié ordening (Meyer et al. 1988: 92) verrig betekenisgewing 'n evaluerende funksie op grond waarvan die inligting wat verkry word die persoon aantrek (positiewe beleving) of afstoot (negatiewe beleving). Deur rasonale en werklikheidsgetroue konsepsies en beleving kom die adolessent tot kennis en kenning van homself wat die weg baan tot die daarstelling van toereikende identiteitsvorming en realistiese identiteitsvestiging.

Deur rasonale betekenisgewing en beleving kom die adolessent tot oriëntering van homself in sy wêreld as 'n eie unieke gesitueerdheid in die lig van sy individueeldheid en uniekheid. Dit is noodsaaklik vir die kind om hom in sy omgewing te oriënteer, sodoende word nuwe betekenis ontdek en die beleving hiervan mag dan tot die vorming van betekenisvolle relasies in sy wêreld lei (Vrey 1979: 21). Dit sal dus nodig wees om betekenisgewing as voorwaarde vir relasievorming te bespreek, omdat die evaluering van sy betekenis, sy beleving hiervan, die kwaliteit van die adolessent se relasies met mense, dinge, idees en God weerspieël. Hierdie relasies van die adolessent dien ook as kwaliteitsduiding van sy identiteitsvorming en toekomstige identiteitsvestiging (Vrey 1979: 80-81).

1.5 BETEKENISGEWING AS VOORWAARDE VIR RELASIEVORMING

Dit is alleen deur betekenisvolle relasievorming dat opvoeding moontlik is en dat die kind se volwasseywording voltrek word. Deur betekenisvolle relasievorming konstitueer die kind vir hom 'n leefwêreld wat vir hom sy psigiese tuiste en werklikheid is ten opsigte waarvan hy georiënteerd is. Die kind kan slegs daarin slaag om sy plek en funksie in die groter singeheel te verstaan deur betekenisvolle relasievorming (Vrey 1979: 22).

Pretorius (1979: 16) wys ook vanuit die verskillende menswetenskappe daarop dat die mens alleenlik in kommunikasie met die medemens kan bestaan, sy moontlikheid kan verwerklik en homself kan leer ken of 'n eie identiteit kan vorm en vestig. Lindsay en Pomerantz (1983: 89) waarsku dat adolessente wat hulle aan relasies onttrek, die geleentheid verbeur om sosiale vaardighede te ontwikkel en hulle moontlikhede te verwerklik. Santrock (1982: 255) is van mening dat betekenisvolle relasievorming by die adolessent afhanklik is van die mate waarin hy gelukkig is en vir ander asook homself omgee. Ook vir Hugo (1971: 26) en Landman et al. (1971: 107) is die mens eers werklik mens in sy kommunikasie of medesyn met die ander.

Volgens Vrey (1979:6) kan die kind nie in 'n vakuum bestudeer word nie en daarom ... *sien ons hom altyd in relasie met ander mense, dinge, homself en sy God.* Aan hierdie relasies wat deur die kind gestig word, word betekenis gegee en dit gaan gepaard met 'n bepaalde belewing daarvan.

Die tweepolige verband in relasievorming word deur Vrey (1979: 22) beklemtoon. Hiervolgens sal 'n mens bepaalde houdings kan onderskei wat die aard en kwaliteit van die kind se relasie bepaal. Buytendijk en die sosiale psigoloë het belangrike uitsprake gelever oor wat 'n houding is. Buytendijk (Nel, Sonnekus en Garbers 1965: 338-339) wys daarop dat die beskrywing van 'n houding eintlik die beskrywing van 'n gevoel is. 'n Houding kan hiervolgens beskou word as 'n positiewe of negatiewe gevoel wat die persoon stelling of standpunt laat inneem vir of teen die houdingsobjek (Van Rensburg & Landman 1985: 166). In elke houding kan 'n kognitiewe, affektiewe en 'n handelingskomponent onderskei word (Krech, Crutchfield & Ballachey 1962: 40).

Betekenisgewing begin vanaf die ontmoetingsoomblik. Die aanvanklike betekenisgewing geskied op grond van die 'boodskappe' wat die gerelasioneerdes aan mekaar oordra (Bigot, Kohnstamm & Palland 1971: 38). Die kind as die een pool van die relasie, kan hierdie 'boodskappe' as uitnodigend, goedkeurend, vriendelik, simpatiek, maar ook as afkeurend, afwerend, verkleinerend en minagtend interpreteer of beteken (Hugo 1971: 24).

Vrey (1979: 22) sê dat die kind as die een pool en die ander mens of objek as die ander pool in die verband met relasies begryp moet word. Tussen die pole is daar 'n polariteitseffek wat twee komponente het, te wete 'n kognitiewe en 'n affektiewe komponent. Die kognitiewe dui op die kennis-aspek, die affektiewe dui op die kwaliteit van die belewing en die totaliteitseffek, polariteitseffek word deur toenadering of verwydering gekenmerk, met moontlike verskille in intensiteit.

Wanneer 'n relasie as onaangenaam beleef word, strem dit betekenisgewing en lei ook tot 'n onwilligheid om verder daarby betrokke te wees. Aangetrokkenheid in 'n relasie veroorsaak die teendeel.

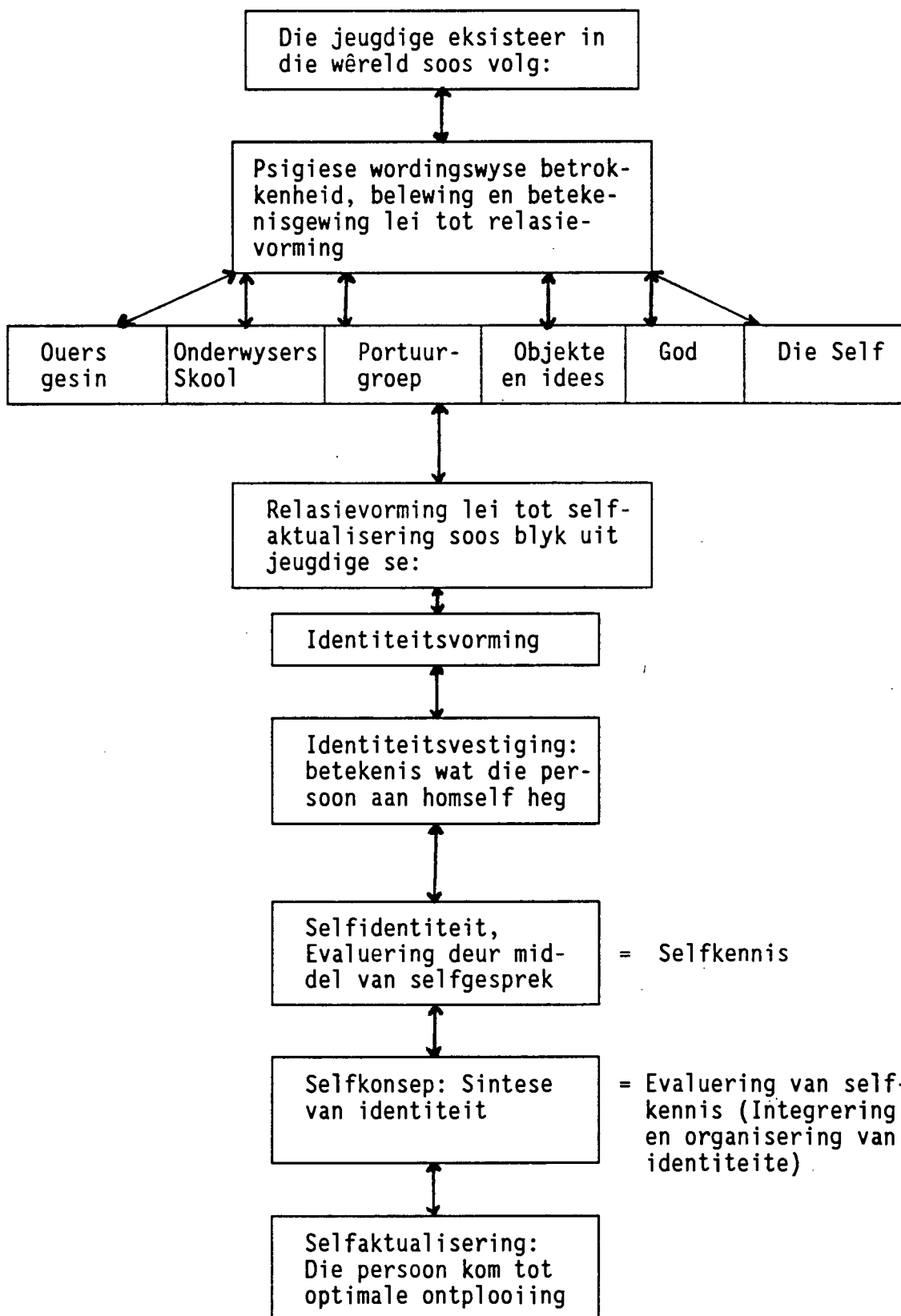
Elke persoon is medeverantwoordelik vir die relasies wat hy stig (Jacobs en Vrey 1982: 14). Hieruit kan dus afgelei word dat relasievorming nie 'n passiewe 'aktiwiteit' is nie, maar 'n aktiewe betrokkenheid van die mens as totaliteit. Wanneer dit gebeur dat die kind hoofsaaklik 'n negatiewe polariteitseffek beleef, het hulp en steun van 'n volwassene nodig geword om die kind te help om sy moontlikhede te aktualiseer.

Deur betekenisgewing oriënteer die jeugdige hom toenemend in sy wêreld en gaan tot relasievorming oor. Die referent, met wie die jeugdige, deur betekenisgewing tot die vorming van 'n relasie oorgaan kan een van die volgende wees.

- Ouers, gesin
- Onderwysers/Skool
- Portuurgroep
- Objekte en Idees
- Die Self
- God

Relasievorming in die lewe van die jeugdige kan skematies soos volg voorgestel word:

DIAGRAM 9 'N SKEMATIESE VOORSTELLING VAN RELASIEVORMING BY DIE JEUGDIGE



Relasievorming open die weg tot beter begrip van die leefwêreld. As die kind sy leefwêreld beter begryp lei dit tot verhoogde kwaliteit van sy leefwêreld en verdiep sodoende hierdie leefwêreld. Die relasievorming met die onderskeie referente sal nou bespreek word.

2.5.1 Die adolessent-ouer-relasie

Die adolessent maak homself toenemend los van die gesin in sy groeiende selfstandigwording terwyl die portuurgroep toenemend die rol van 'n verlengde gesin in sy lewe speel (Garbers & Wiid 1983: 9). Volgens Rogers (1972: 192) sal die ouer wat daartoe in staat is om 'n balans te handhaaf tussen gesag en beheer aan die eenkant, en vryheid en outonomie aan die anderkant, die selfstandigwording van die adolessent bevorder. Die belangrikheid van 'n adekwate kind-ouer-verhouding lê vir Vrey (1979: 28) daarin opgesluit dat dit 'n voorwaarde vir die konstituering van ander betekenisvolle relasies is, wat weer op hulle beurt onontbeerlik vir toereikende selfaktualisering is.

Die kind-ouer-verhouding is die basiese verhouding wat deur die kind tot stand gebring is, maar waarvan die kwaliteit deur die ouers bepaal word (Vrey 1979: 25-27). Die jeugdige ken voortdurend betekenis toe aan hierdie relasies met sy ouers. Ook in hierdie polêre verhouding waarna Shave en Shave (1989: 44-45) verwys kan die betekenisgewing aan mekaar deur polariteit versterk of versteur word. Ouer en jeugdige, kan mekaar aantrek of afstoot. Namate die adolessent op sy weg na volwassenheid vorder, moet die ouer outonome optrede aanmoedig, terwyl hy steeds belangstelling toon in, en 'n mate van verantwoordelikheid aanvaar vir die adolessent se gedrag (Demos & Kaplan 1986: 216). Stern (1985: 85) sien hierdie aspek van selfstandigwording in dieselfde lig as Demos en Kaplan wanneer hy beweer dat namate die kind ouer word die ouers meer outonomie moet toestaan en aanmoedig.

Volgens Lloyd (1985: 169-172) is liefde, interne beheer, wedersydse begrip, vertrouwe en hulp, met die oog op uiteindelijke emansipasie, van die belangrikste eienskappe wat nodig is in relasies tussen ouers en die kind. Lloyd (1985: 187) wys daarop dat die begin en fondament vir identiteitsvorming wat tot identiteitsvestiging kan lei binne die gesin lê.

In die gesinslede se relasies met mekaar is betekenisgewing baie belang-

rik. Die lede van die gesin is voortdurend besig om betekenis toe te ken in hulle verhoudinge met die ander gesinslede. Die moontlikheid bestaan dat die relasies in die gesin versteur kan word omdat daar byvoorbeeld soms onrealistiese eise aan mekaar gestel word. Ouers kan byvoorbeeld baie hoë akademiese verwagtinge hê van 'n kind wat nie die vermoë het om akademies te presteer nie. So 'n kind kan homself moontlik onttrek, omdat hy onegte betekenis aan homself mag toedig. Die moontlikheid bestaan dat so 'n kind kan dink dat hy niks werd is nie en dat hy 'n teleurstelling vir sy ouers is. Hy mag nou 'n onverskillige en sorgelose houding inneem.

As gevolg van 'n persoon se betekenisgewing aan en dus betrokkenheid by 'n gegewene, ervaar hy of sukses of mislukking. Onbetrokkenheid in die gesinsituasie kan die relasies tussen gesinslede versteur. Betrokkenheid, wat die persoon se psigiese vitaliteit verg, versterk 'n persoon se intensionele gerigtheid en bepaal sy wil om struikelblokke te oorkom.

Belewing van sukses sal sy betrokkenheid by 'n saak, situasie of ideaal verhoog. 'n Persoon se belewing dui aan hoe hy 'n situasie wat hy ervaar evalueer. Die evaluering vind plaas op 'n kontinuum van aangenaam tot onaangenaam en dit beïnvloed weer die kwaliteit van sy betekenisgewing aan en betrokkenheid by die situasie.

Die emosies as dryfkrag oorheers dikwels die mens se rasonale denke sodat hy hom skuldig maak aan irrasionele en onaanvaarbare gedrag. In die gesinsrelasies kan die belewing van aanvaarding, warmte, liefde en begrip veroorsaak dat 'n kind in sy ouerhuis geborgenheid ervaar wat daartoe sal lei dat hy sal kan waag om uit te beweeg, sy leefwêreld te verdiep en outentieke relasies te stig, hiêrdie kind sal ook daarin slaag om tot realistiese identiteitsvestiging oor te gaan.

2.5.2 Die adolessent-onderwyser-skool-relasie

Toereikende opvoedingsrelasies is 'n voorwaarde vir die kind se optimale prestasie op skool. Kroger (1989: 42) gaan van die standpunt uit dat die skool-onderwyser-relasie, naas sy relasie met sy gesin die belangrikste relasie vir die jeugdige is. Volgens Lloyd (1985: 249) is die skool se funksie een van akademiese en sosiale opvoeding. Die adolessent en die onderwyser moet mekaar aan die hand van die leerstof as

vennote ontmoet.

Die relasie tussen adolessent en onderwyser behoort gekenmerk te word aan wedersydse respek. Die onderwyser moet die adolessent help om betrokke te raak by die leerstof, sy moontlikhede te verwerk en so homself te aanvaar. Dit kan bydra tot die verdieping van die intensiteit en kwaliteit in die relasie tussen die skool en adolessent, wat dit moontlik maak dat die adolessent toereikender begelei kan word tot optimale selfaktualisering.

Die kind kan nie opgevoed word as hy nie deur die onderwyser ontmoet word nie (Vrey 1979: 223). Hierdie ontmoeting hou 'n besondere gerelationeerdeheid in tussen kind en onderwyser. Dié relasie behoort onder andere voorsiening te maak vir aanvaarding, begrip, kennis, leiding in verband met verantwoordelikhedaanvaarding en sedelike keuses, sowel as die stel van eise volgens vermoë.

Opvoeding sonder gesag is nie moontlik nie (Pretorius 1976: 126). Gesagsbeoefening wat fokus om die kind te dissiplineer en op simpatieke wyse aangewend word, gee rigting aan die wordingsgang. Dit verleen aan die kind sekerheid oor sy eie posisie in die opvoedingsituasie en gevolglik weet hy wat hy van sy onderwysers kan verwag. Terselfdertyd weet hy ook wat van hom verwag word. *Vanuit dit gezag aanvaart die kind die norme en die waarden van die opvoeder as een deel van zichzelf* (Ter Horst 1972: 120).

Die verhouding tussen kind (wat dan ook die adolessent insluit) en onderwyser behoort wedersydse respek, verbondenheid, samehorigheid en agting in te hou. Dit sal gesagsaanvaarding meebring, met die gevolg dat die kind die norme wat deur die onderwyser aan hom voorgehou word, graag sy eie sal wil maak.

Die adolessent moet gesteun word om deur verkenning tot selfkennis en selfbegrip te kom. Dit is die kennis omtrent homself wat betref sy verstandsmoontlikhede en/of beperking, sy eie medemenslikheid en sosialiteit, sy belangstelling, sy gesindheid ten aansien van arbeid, verantwoordelikheid en geroepenheid (Petrick 1985: 51).

Die kind kan tot selfkennis kom, maar verdieping daarvan tot selfbegrip,

verg opvoedingshulpverlening en -steungewing deur 'n volwassene. Na die verworwe kennis kan verwys word as self-identiteite wat gekonstitueer word deur liggaamlike geskiktheidsidentiteite, medemenslikheidsidentiteit, belangstellingsidentiteit, verantwoordelikeheidsidentiteit, ensovoorts (Petrick 1985: 58).

Verwerwing van identiteite en die vestiging hiervan, is gebeure wat oor die totale skoolloopbaan van elke jeugdige strek. In die senior sekondêre skoolfase neem die tempo van hierdie gebeure snel toe. Die adolescent behoort deur die onderwyser gesteun te word om betekenis te kan vind en toe te ken aan die aktiwiteite waaraan hy deel het. Wanneer die jeugdige in totaliteit betrokke raak sodat hy betekenis kan vind en gee, vorder hy na volwassenheid.

2.5.3 Die adolessent se relasie met sy portuurgroep

Die adolessent se relasies met sy leeftydgenote is uiters belangrik vir sy identiteitsvorming en vir identiteitsvestiging as bydrae tot sosiale selfaktualisering (De Wit en Van de Veer 1981: 109). Dit is belangrik om hegte vriendskappe te vorm, want eensaamheid word daardeur voorkom en gevoelens van aanvaarding en "behoort tot" word ondervind. Hierdie gevoel van aanvaarding deur die adolessent lei tot realistiese betekenisgewing en hiermee gepaardgaande identiteitsvorming (Vrey 1979:182).

Portuurgroepe is baie belangrik vir die adolessent. Volgens Schave en Schave (1989: 78-79) maak die adolessent homself toenemend los van die gesin terwyl die portuurgroep toenemend die rol van 'n verlengde gesin in sy lewe speel. In die portuurgroep is daar populêre sowel as onpopulêre adolessente. Volgens Jersild (1983) soos aangehaal deur Vrey (1979: 181), is die populêre adolessent vriendelik, aktief en natuurlik in sy gedrag. Dit is ook dié adolessent wat geredelik en vrywillig aan allerlei aktiwiteite deelneem. Hierdie bevindinge impliseer 'n sterker verband tussen realistiese betekenisgewing en realistiese identiteitsvorming.

Vir die adolessent, soos vir alle mense, is dit belangrik om deur ander en dan veral sy portuurgroep aanvaar te word (Lloyd 1985: 202). Omdat sy portuurgroep vir hom so belangrik is, konformeer die adolessent nie net in sy gedrag met sy portuurgroep nie, maar ook in sy spraak, gewoon-

tes, segswyses en so meer (Lloyd 1985: 203). Vroeër het die ouers namens hom beplan, gedink en vir hom gesorg, maar nou wil die adolessent sy eie weg baan. Dit maak alles deel uit van die proses van volwassening en indien hy nie na onafhanklikheid sou strewe nie, sou daar rede vir bekommernis wees.

Die relasie tussen hom en sy portuurgroep is afhanklik van kennis van mekaar. Die kennis, sluit ook die drang na outentieke kennis in verband met die ander se liggaam in naamlik in heteroseksuele relasies van die adolessent (Shave & Shave 1989: 81). Hierdie bevinding word ook onderskryf deur Vrey (1979: 183) wanneer hy sê dat die seun en dogter, in die beleving van geslagsidentiteit met ooreenstemmende houdinge en gedragswyses, na mekaar hunker en tot mekaar aangetrokke voel.

Volgens Kaufman (1985) soos aangehaal deur Shave en Shave (1989: 82) kan die ouer van die teenoorgestelde geslag 'n belangrike rol speel in die lewe van die adolessent om hom sekuriteit in sy seksualiteit te gee. Kaufman, volgens Shave en Shave (1989: 82) neem die standpunt in dat dié ouer grootliks kan bydra tot die standkoming van 'n realistiese geslagsidentiteit by die adolessent deur hom goed en veilig te laat voel met sy geslagtelikheid. Wanneer die ouer hierin slaag ontwikkel die adolessent sekerheid omtrent sy geslagtelikheid.

Lindsay (1983: 129) sê dat 'n sekerheid en 'n realistiese gevoel teenoor die adolessent se geslagtelikheid gegrond is in outentieke kennis van en toereikende voorligting in verband met sy geslagtelikheid. Alleen dan kan die adolessent, in sy heteroseksuele relasie, met sy portuurgroep slaag. Die heteroseksuele relasie tussen adolessente is 'n voldonge feit. Die aard en kwaliteit daarvan kan hoogs bevorderlik vir die adolessent in sy identiteitsvestiging wees.

Wanneer die adolessent realistiese betekenis heg aan sy verhouding in sy portuurgroep, ontwikkel hy 'n gevoel van eiewaarde. Hierdie gevoel sal ooreenkoms toon met die basiese vertrekpunt van Glasser (1965: 9), naamlik: ... *to feel that we are worthwhile to ourselves and to others*. Die basiese wat nodig is vir behoorlike meelewing in die portuurgroep, is dat die adolessent 'n gevoel van eiewaarde sal hê, wat hy kan ontwikkel deur betekenisvolle relasies met sy portuurgroep aan te gaan op grond van sy oortuiging van sy ouers se onbaatsugtige liefde vir hom.

2.5.4 Die adolessent se relasie met objekte en idees

Volgens Piaget se teorie is die adolessent in staat tot formele denkoperasies. Abstrakte simbole kan in sy bewussyn hanteer word. Hy is in staat tot hipoteties-deduktiewe redenering (moontlikhede wat op aanvanklike veronderstellings gegrond is) naas empiries - induktiewe redenering (neem die feite en veralgemeen) (Rice 1981: 185). Die adolessent is ook nou in staat tot verbindingsanalise. In die oplossing van 'n probleem kan hy alle moontlike oplossings oorweeg: alle individuele faktore en moontlike kombinasie kan oorweeg word (Gordon 1975: 325).

Die adolessent word nie meer in sy betekenisgewing beperk tot konkrete objekte nie. Die adolessent kan die hede verstaan en hom in die toekoms indink. Adolessente pas dikwels selfontleding en selfkritiek toe. Hulle wil ook soms die middelpunt van belangstelling wees (McCandless & Coop 1979: 134). Hiervolgens is die kognitiewe en die affektiewe ontwikkeling onlosmaaklik verbind.

Die adolessent kan alleen betekenis aan 'n referent gee indien hy daarby betrokke is. Piaget (Gordon 1975: 104) sluit hierby aan as hy sê ... *knowledge results from inter-actions between the subject and object, which are richer than what the objects can provide by themselves*. Die betekenis kry 'n eie unieke karakter en word die ervaringsbesit van die individuele adolessent.

Die betekenisvolle relasies wat die adolessent deur betekenisgewing tot stand bring, is belangrik in die konstituering van sy leefwêreld. Hierdie relasies steun of strem sy volwassewording in 'n hoë mate. Die adolessent, in sy soeke na betekenis, het die ondersteuning van die volwassene nodig. Dié ondersteuning is onontbeerlik vir die adolessent. In elke situasie waaraan die kind betekenis gee, word sukses, tevredenheid, genoegdoening en so meer belewe (Vrey 1979: 35).

By onvoldoende ontsluiting van die leerinhoud ervaar die adolessent die skoolastiese opgawe as te moeilik. Van Niekerk (1981: 24) is oortuig daarvan dat onderwysers by wyse van individualisering seker moet maak dat die adolessent die leerinhoud nie as 'n uitdaging bokant sy vuurmaakplek belewe nie. Positiewe betekenisgewing aan die leerstof, die belewing van sukses en genoegdoening kan bydra tot realistiese identi-

teitsvestiging by die adolessent.

2.5.5 Die adolessent se relasie met homself

Die mens bevind hom in 'n komplekse wêreld wat hy moet leer ken. Afgesien hiervan moet hy homself ook leer ken en verstaan. Frankl, soos aangehaal deur Meyer *et al.* (1988: 454) stel dit as volg: *Hy is eers wie hy is, nadat hy ten volle geword het.* Hiervolgens is die biologiese menselewe die "werk" van die ouer, maar psigies-geestelik is die lewe van die mens sy eie lewenstaak.

Volgens Wijngaarden (1969: 31) word die psigosomatiese totaliteit wel deur die ek bepaal, maar op sy beurt word die ek ook kwalitatief deur die psigosomatiese materiaal bepaal. Hiervolgens (Wijngaarden 1969: 31) is die self die moontlikheid waardeur die ek hom uitdruk; dit is die apparatuur waarin die ek homself verwerklik. Ek en self staan nie teenoor mekaar nie: die self is nie die hindernis vir die ek nie, maar wel die begrensing daarvan en waarbinne die ek homself kan uitdruk. Die ek is altyd aan die self gebonde sonder om deur die self gedetermineer te word, aldus Wijngaarden (1969: 31-31).

Die adolessent betree 'n periode van oorgang en suksesvolle aanpassing. Dit hang volgens Kroger (1989: 153) nou saam met die vermoë van die adolessent om die hede en die toekomstige op 'n gebalanseerde wyse by die huidige selfkonsep in te skakel. Volgens Vrey (1979: 177) is die selfkonsep die integrering en evaluering van die selfidentiteite. Vrey (1979: 49) sê voorts sodra 'n persoon se bewussyn op die self gerig word, ontstaan konsepsies van die eie identiteit en leer hy homself ken op grond van konsepsies wat gevorm is van die liggaam as konkrete objek en van die voorstellings van sy fisies en psigiese self.

Wijngaarden (1969: 95-96) wat selfaanvaarding ook vanuit 'n Christelike standpunt beskou, wys daarop dat die mens geroepe is om homself te respekteer en lief te hê as 'n skepsel van God, vergelyk hier Matteus 22: 39 *Jy moet jou naaste liefhê soos jouself.* Volgens Wijngaarden (1969: 96) is die mens in beheer van homself en moet hy ook homself so versorg soos hy ook sy naaste sou versorg. Dit het die implikasie dat die mens sy Godgegewe talente moet ontwikkel tot eer van sy Skepper, dat hy homself as mens moet respekteer en liefhê sonder om in egosentrisme te

verval.

In die verhouding wat die adolessent met homself het vind polarisering ook plaas. By wyse van interaksie met sy omgewing en met ander persone vind 'n evaluering van eie optrede en reaksies plaas. Hy kan nou tot 'n idee kom van wat ander mense van hom dink. Hierdie betekenisgewing aan homself manifesteer in 'n toenadering of wegbeweging ten aansien van die self. Hierdie betekenisgewing aan die self kan verreikende gevolge hê in die vestiging van die identiteit van die adolessent.

2.5.6 Die mens-God-verhouding

Vir Frankl is die geestelike dimensie die belangrikste aspek van menswees (Meyer et al. 1988: 448). Die verskeidenheid van kenmerke van die geestelike dimensie wat volgens Frankl na vore kom kan kortliks soos volg verduidelik word:

- Op die geestelike vlak het die mens wilsvryheid.
- Op die geestelike vlak het die mens verantwoordelikheid.
- Die geestelike dimensie is die persoonsgrond, waarmee Frankl bedoel dat die mens kragtens sy keuses en besluite sy eie persoonlikheid vorm.
- Op die geestelike vlak is die mens se gedrag doel-en-waardegeoriënteerd.
- Die geestelike dimensie is die mens se gewete.
- Die mens kry kragtens sy gees, vermoëns wat hom in staat stel om op verskeie wyses bokant homself uit te styg en uit te reik.
- Die geestelike dimensie sluit die soeke na betekenis by die mens in. Hierdie soeke na betekenis is die basiese motief van die mens.
- Frankl praat van die geestelike dimensie as die "onbewuste God" en bedoel hiermee dat die geestelikheid van die mens reeds van geboorte aanwesig is en kom nie eers tydens ontwikkeling tot stand nie.

- Kragtens die geestelike dimensie is die mens eers werklik mens, naamlik geesteswese, waardewese en sinsoekende wese. Die geestelike dimensie vorm die persoonskern (Meyer et al. 1988: 454-456).

Kognitief is die adolessent besig om die vermoë te ontwikkel om abstrak te dink en beweeg sodoende van die konkrete na 'n begrip van die geestelike. Adolessente koester 'n werklike begeerte om vir hulleself te dink en omdat godsdien 'n persoonlike ontmoeting met die waarheid behels, moet dit eerder aangemoedig as teengestaan word (Lloyd 1985: 272).

Adolessensie is nie soseer 'n tydperk van toenemende godsdienstige aktiwiteit nie, as 'n tydperk van beslissing. Volgens Petrick (1985: 45) moet die kind, wat dan ook die adolessent insluit, gelei word om tot die eer van God te lewe en ook met God te wandel in die hoop op 'n ewige bestemming. Hiervolgens (Petrick 1985: 45) moet die "adolessent" (eie benaming) gehelp word in sy betekenisgewing van die konsep volwassenheid as uiteindelijke bestemming, maar dat daar gelewe moet word tot Gods eer en in die hoop op 'n ewige bestemming.

Die adolessent moet deur die onderwyser bygestaan word om ten goede en nader aan sy God beïnvloed te word. Deur 'n persoonlike godsdien word die adolessent geloof en hoop gebied, wat vir hom as anker kan dien in die tye wanneer hy onsekerheid en wisselvalligheid beleef (Vrey 1979: 195).

Lloyd (1985: 273-274) gaan van die standpunt uit dat daar verskille in die beoefening van godsdien te vind is, juis omdat godsdien kultuurgebonde is. Volgens 'n opname gemaak in die Verenigde State van Amerika glo 94% van die adolessente aan 'n God (Lloyd 1985: 273). Hurlock (1967: 390) meen dat die Christelike godsdien vir die adolessent van subjektiewe betekenis is, omdat dit aan hom sekerheid en sekuriteit bied wat op enige ander lewensterrein ontbreek. Dit bied ook aan die adolessent die geleentheid om in verhoudings te tree met ander wat 'n gemeenskaplike godsdien beoefen.

Die opvoeder moet die adolessent ten goede en nader aan sy God beïnvloed, omdat die adolessent die beliggaaming van geestelike potensiaal is, wat dikwels nie tot uitdrukking kom nie. Adolessente verwag dat

oortuigings met gedrag sal ooreenstem, wat hulle nodig het is 'n bevredigende geloof wat hulle lewe sinvol sal maak.

As die adolessent daarin slaag om in sy religieuse ontwikkeling positiewe betekenis toe te ken, slaag hy om sy eie godsdienstige oortuiging te ontwikkel en is ook meer verdraagsaam teenoor die oortuigings van ander. As die adolessent se relasie met die religieuse eers vervul is sal dit bydra tot beïnvloeding en ontwikkeling in sy identiteitsvestiging. Hy sal tot 'n realistiese identifisering kom, in sy relasie met God, wat aan hom geestelike veiligheid kan waarborg.

Die geïsoleerde mens kan dus nie betekenis en sin aan sy lewe gee nie, want ... *man exists not in his isolation, but in the completeness of the relation between man and man; what humanity is can only be grasped in vital reciprocity* (Buber in Green 1969: 1822). Ook volgens Jacobs (1980: 22) kan die vorming van relasies beskou word as 'n basiese opgawe van menswees.

Deur die vorming, ontplooiing en die sinvolle instandhouding van relasies verkry die mens se lewe sin en betekenis. Die vorming van identiteite en selfidentiteit hang ten nouste saam met die onderskeie relasies wat die adolessent as inisiatief van verhoudinge met sy wêreld stig. Die belewing van bepaalde gevoelens wat deur evaluering van die toegekende betekenis aan 'n bepaalde referent en aan die self tot stand gekom het, en wat die adolessent 'n bepaalde stellingname vir of teen dié referent laat inneem, sal bepalend wees in die adolessent se identiteitsvestiging.

2.6 SAMEVATTING

Die doelstellings wat in die inleidingsparagraaf gestel is, naamlik om aandag te gee aan aspekte soos die moontlikheidsvoorwaardes tot identiteitsvestiging; die essensies van betekenisgewing; die rol van belewing by betekenisgewing en betekenisgewing as voorwaarde vir relasievorming, is in die voorafgaande hoofstuk bereik. In die hoofstuk is daar veral aandag gegee aan die empiries-opvoedkundige essensie betekenisgewing. Die idee van betekenisgewing in die identiteitsvestiging van die adolessent vorm die hoofkomponent van die onderbou van die hoofstuk.

'n Terugskouing bring aan die lig dat die empiries-opvoedkundige essensies betrokkenheid, beleving en betekenisgewing onlosmaaklik verbind is as moontlikheidsvoorwaardes vir identiteitsvestiging. Die eis word aan die adolessent gestel om betekenis te vind. Hierin is dit die taak van die opvoeder om hom te steun tot betekenisgewing. Betekenisgewing is nie doelloos nie, maar sinvol omdat die adolessent na 'n eindbestemming op weg is.

Omdat betekenisgewing 'n hoofsaaklike kognitiewe aangeleentheid is, is daar ondersoek gedoen na die ontwikkeling van die struktuur van betekenisgewing volgens die kognitiewe teoretici waaraan Ausubel, Piaget en Bruner sentrale figure van die rigting is. Omdat die mens tydens die denkkakt sekere emosies ervaar, is die betekenis wat toegeken word nie altyd objektief nie, maar wel subjektief wat tot irrasionele denke mag lei.

Die betekenisgewing van die mens, veral aan homself, dus sy selfbeeld wat identiteitsvestiging gaan beïnvloed, kan nooit as 'n suiwer kognitiewe aangeleentheid of suiwer denkkakt beskou word nie omdat die affektiewe en die kognitiewe nooit van mekaar geskei kan word nie. As gevolg van die verband tussen die affektiewe en betekenisgewing, is die rol van beleving by betekenisgewing ook in die hoofstuk onder die loep geneem.

Uit die voorafgaande hoofstuk blyk dit dat die adolessent deur oriëntering van homself in sy leefwêreld tot die vorming van betekenisvolle relasies oorgaan. Omdat betekenisgewing die kwaliteit van die adolessent se relasies met mense, dinge, idees en God weerspieël, dui hierdie relasies as kwaliteitsduiding van die toekomstige identiteitsvestiging van die adolessent.

In die hoofstuk wat volg, sal besin word oor identiteitsvorming by die adolessent as weg waarlangs tot identiteitsvestiging gekom kan word.

HOOFSTUK 3

'N EMPIRIES-OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF OP IDENTITEITSVESTIGING

*The primary purpose of a liberal education is to make one's
mind a pleasant place in which to spend one's leisure.*

Sydney Harris

3.1 INLEIDING

In hoofstuk twee is daar aandag gegee aan die teoretiese onderbou van betekenisgewing. Betekenisgewing is vanuit 'n empiries-pedagogiese perspektief beskou. Aspekte, naamlik die kognitiewe ontwikkeling en die verband tussen belewing en betekenisgewing is uit die literatuur toegelig.

In die lig van bogenoemde sal daar vervolgens oorgegaan word om aandag te gee aan die teoretiese onderbou van identiteitsvestiging. Die komponente wat in hierdie hoofstuk aan die orde moet kom, is die teorieë oor die vorming van 'n identiteit. Die teorieë van William James, E. Erikson en die meer kontemporêre teorie van Robert Kegan sal bespreek word. Verder sal daar veral ook aandag gegee word aan die identiteitsvormingsteorie uit 'n empiries-opvoedkundige perspektief. Daar moet ook ingegaan word op die bewegingsgang in die identiteitsvestigingsgebeure.

Die doelstellings soos dit in die hoofstuk aan die lig sal kom, kan samevattend diagrammaties soos volg voorgestel word.

TEORIEë OOR IDENTITEITSVORMING

1. Willam James se onderskeidings in identiteitsvorming dui op die volgende:	2. E. Erikson onderskei vier fases voordat 'n identiteit in die vyfde fase gevorm word:	3. R. Kegan se ontwikkelingsfases van sy konstruktief-ontwikkelingsteorie word deur hom as die evaluasie van betekenisgewing gesien. Hy onderskei die volgende fases:	4. Identiteitsvormingsteorie uit 'n empiries-opvoedkundige perspektief:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ die persoonlike self en die sosiale self. ▪ identiteit en selfkonsep. ▪ die ek as subjek asook die self as objek van die ek. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vertroue teenoor wantroue: hoop. ▪ outonomie teenoor twyfel en skaamte: wilsrag. ▪ inisiatief teenoor skuld: doelgerigtheid. ▪ arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid: bekwaamheid. ▪ identiteit teenoor rolverwarring: betroubaarheid. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ die geïnkorporeerde balans. ▪ die impulsiewe balans ▪ die imperiale balans ▪ die interpersoonlike balans ▪ die institusionele balans ▪ inter-individuele balans. 	<p>Die vernaamste essensies van die teorie is:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° Die kind as persoon: <ul style="list-style-type: none"> ▪ die ek ▪ die self ▪ identiteit ▪ selfkonsep ° Aktiwiteite nodig vir volwassewording: <ul style="list-style-type: none"> ▪ betekenisgewing ▪ betrokkenheid ▪ belewing ▪ selfakutalisering ° Opvoedkundige voorwaardes:

TEORIEë OOR IDENTITEITSVORMING (vervolg)

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ relasie-vorming ▪ die opvoedingsklimaat ° Verloop tot identiteitsvestiging: ▪ bewuswording ▪ verkenning ▪ verpersoonliking
--	--	--	---

3.2 IDENTITEITSVESTIGING

3.2.1 Algemeen

Sielkundiges en opvoedkundiges is dit eens dat identiteitsvorming 'n belangrike ontwikkelingsaspek in die kind se lewe is. By geboorte besit die kind reeds die potensialiteite om tot 'n unieke persoon te kan ontwikkel (Hurlock 1972: 467). Die kind strewe na 'n definitiewe identiteit. Langeveld (1961: 23) stel dit soos volg: *Die opvoedeling wil self iemand sijn.* Yamamoto (1975: 1) stel dit soos volg: *The baby must and does act upon the world, including himself, to differentiate it's features in a way that is meaningful to himself.*

Dit is dus met mens-wees gegee om antwoorde op die vraag "wie is ek?" te wil hê. Identiteite hou verband met die self - die evaluering van die self deur die individu en deur ander. Graafsma (1975: 1) stel dit soos volg: *Nietemin is vorming van identiteit ten zeerste afhanklik van de zamehang tussen idividuele en maatskaplijke ontwikkelingen.* Die leefwêreld en die invloede wat daaruit op die persoon inwerk, het 'n invloed

op die persoon.

Uit voorafgaande blyk dit dat die kind as 'n unieke totaliteit vanaf geboorte ontwikkel binne 'n bepaalde leëwêreld waarbinne hy as fisiese-, psigiese- en verstandelike totaliteit in kontinue relasies tot sy wêreld staan. Voordat verdere aandag aan identiteitsvestiging gegee word, word Erikson (1971: 165) se uitspraak oor 'n gesonde identiteit aangehaal: *An optimal sense of identity is experienced as a sense of psychological well-being*. Erikson (1975: 165) omskryf die gesonde identiteit as 'n positiewe gevoel by die individu van 'n tevredenheid met homself.

Volgens Simpson (1977: 524-525) stam die woord "identifisering" uit die latere latynse "*identificare*" en die ouere latynse "*idem*" wat dieselfde/eenders beteken, "*Facere*" beteken om te maak. Ook die woord "identiteit" stam uit die latere Latynse "*identitas*" en ouer Latynse "*idem*" dieselfde/eenders en "*-itas*". Dit beteken dat albei woorde die gemeenskaplike wortel "*idem*" het wat "eenders" of "dieselfde" beteken. Hieruit word dit duidelik dat identifisering beteken om dieselfde te word en identiteit beteken om dieselfde of eenders te bly.

Ons kan by die kind twee vorme van identiteite onderskei, naamlik die kind se selfidentiteit en die identiteit waarna hy soek. Volgens Terblanche (1981: 30) maak die aanvanklike verskil tussen hierdie identiteite, dit is tussen die selfidentiteit en die ideaalbeeld juis identiteitsontploffing moontlik.

Combs, Richards en Richards (1979: 159) verwys na die fasette van die selfbeeld as die "*gestalt of selfperceptions*". Allport (1976: 46-47) benoem hierdie "*Gestalt*" van selfpersepsie, selfbeeld, terwyl Combs et al. (1979: 159) hierna verwys as die fenomenale self. Elke persoon het 'n groot aantal unieke selfpersepsies wat hy as kenmerkend van homself beskou. Hierdie selfpersepsies word volgens die persoon in kategorieë - byvoorbeeld seun, dogter en attributterme byvoorbeeld flukse seun en lui dogter ingedeel. Combs et al. (1979: 159) wys egter daarop dat die kategorie- en attributterme nie geïsoleerd in die bewussyn staan nie, maar dat dit 'n goed georganiseerde geheel vorm in die persoon se bewussyn.

Die persoon se self is dus die Gestalt van wie en wat hy is en van dit wat hy syne kan noem. Die self as subjek, het dus identiteit. In relasie met ander mense leer ek myself ken. Die self is nooit staties nie, maar dinamies. Hierdie dinamiek is die wyse van selfrealisering. Deur selfrealisering word die mens wat hy kan wees. Dit is die verskil tussen wat iemand is en wat hy kan wees deur die aktualisering van sy eie vermoëns (Byrne en Maziarz 1969: 18).

Selfaktualisering impliseer die persoon se doelbewuste pogings om al die latente potensiële positiewe moontlikhede van sy selfbeeld te realiseer. Le Roux (1979: 21) sê dat die meervoudigheid van die self, met sy verskillende kategorieë, byvoorbeeld die persoon as man, vader, ensovoorts, wat elk sy eie attribute het, byvoorbeeld 'n gawe man, 'n swak atleet, ensovoorts, meebring dat 'n persoon verskeie selfbeelde kan hê in ooreenstemming met verskillende identiteite. Hieruit blyk dit dat die selfbeeld gewoonlik besondere fasette van die self vertoon. Le Roux (1979: 22) konkludeer deur te sê dat 'n persoon se selfbeeld dus die voorstelling is wat hy van sy identiteite maak, ofte wel van 'n faset van sy identiteit.

Die selfbeeld en die ideaalbeeld is veral van belang by die identifiseringsgebeure, want daar word voortdurend deur die mens gestreef om met behulp van identifisering die verskil tussen die selfbeeld en ideaalbeeld op te hef (Shave & Shave 1989: 120). Uit die navorsing van Mitchell (1986: 259-261) blyk dit dat die ideaalbeeld die voorstelling is van die bepaalde identiteite waarna die kind soek. Die ideaalbeeld is volgens Mitchell (1986: 260) die kind se beeld van volwassenheid waarin hy deur selektering en betekenisgewing sekere norme en attribute wat hy by modelle waarneem, integreer in die self en so sy eie maak.

3.3 TEORIEË OOR DIE FORMING VAN 'N IDENTITEIT

3.3.1 William James

Volgens Burns (1982: 142) was William James verantwoordelik vir die onderskeiding tussen die persoonlike (subjektiewe) en sosiale (objektiewe) aspekte van die self. James se teorie maak egter nie 'n duidelike onderskeid tussen selfidentiteit en selfkonsep nie. Die onderskeid tussen die twee intrapsigiese struktuurskomponente word bemoeilik.

James verwys na die persoonlike aspekte van identiteit as die gewete van die persoonlike self. Hy (James) onderskei ook tussen die fisiese en materiële self en die sosiale self as objekte van die ek. Die geestelike self is vir James die ek as faset van die self (Burns 1982: 143).

Volgens die teorie van James blyk dit dat die persoonlike self en die sosiale self moontlik verband hou met identiteit en die selfkonsep onderskeidelik.

Volgens Burns (1982: 153) dui die onderskeidings van James se teorie op die volgende:

- die persoonlike self en die sosiale self;
- identiteit en selfkonsep;
- die ek as subjek asook die self as objek van die ek.

William James (Erikson 1971: 18) omskryf die begrip identiteit soos volg: *A man's character is discernable in the mental and moral attitude in which, when it comes upon him, he felt himself most deeply and intensely active and alive. At such moments there is a voice inside which speaks and says: 'This is the real me.'*

3.3.2 E. Erikson

Dit is veral Erikson wat 'n besonder bydrae ten opsigte van identiteitsvorming gelewer het. Die soeke na 'n identiteit is die sentrale tema van sy teorie oor die ontwikkeling van persoonlikheid. Volgens Erikson (1974: 92) vind die ontwikkeling van die persoonlikheid in verskillende fases plaas waarin 'n sekere deel van die persoonlikheid telkens gevorm word. Hy noem dit die epigenetiese beginsel wat hy uit die biologie ontleen. Hiervolgens tree die individu se eienskappe (wat moontlikhede en behoeftes insluit) op sekere ouderdomme en in 'n sekere volgorde na vore en wel op so 'n wyse dat die totale individu gedurig as 'n geheel ontwikkel (Erikson 1959: 52).

"Epi" beteken op en "genese" beteken verskyning. Sekere dele of aspekte

van die persoonlikheid maak op sekere momente hulle verskyning en hierdie momente of fases is opeenvolgend van aard (Evans 1981: 21-22). Alhoewel sekere dele of aspekte wat in die persoonlikheidsontwikkeling van die mens onderskei kan word op verskillende tye manifesteer, is hierdie aspekte altyd in een of ander vorm teenwoordig (Erikson 1974: 95). Vir elke aspek is daar egter 'n bepaalde tydstip wanneer dit tot volle ont-plooiing moet kom. Dit is gedurende hierdie tyd dat die betrokke aspek 'n krisis of keerpunt ondergaan. Die wyse waarop hierdie krisis gehanteer en opgelos word, bepaal die aard van die ontwikkeling van die persoonlikheid.

3.3.2.1 Die ontwikkelingsfases van Erikson

Erikson onderskei vier fases voordat 'n identiteit in die vyfde fase gevorm word. In elke fase moet die persoon 'n krisis of keerpunt oplos alvorens daar na 'n volgende fase beweeg kan word. Elke fase sluit 'n positiewe en 'n negatiewe komponent in. Die sukses of mislukking wat 'n individu behaal in die oplossing van hierdie krisisse het tot gevolg dat die individu hom op 'n bepaalde wyse in sy wêreld oriënteer.

a. Vertroue teenoor wantroue: hoop

Tydens die fase wat strek vanaf geboorte tot ongeveer 18 maande bestaan die krisis uit die ontwikkeling van vertroue teen wantroue (Erikson 1968: 55; Maier 1985: 1703). Hierdie fase staan algemeen bekend as die orale fase. Hiervolgens (Erikson 1968: 55) is dit die vroegste sin van identiteitsontwikkeling aldus Erikson. In hierdie fase is die ervaring van tyd ook van groot belang. Die baba se ervarings van tyd vloei voort uit sy aanpassing by die siklus van sy behoeftes en die spanning wat daarmee gepaard gaan as bevrediging buite perke uitgestel word.

Wanneer baba vind dat sy behoeftes gereeld en voldoende in 'n siklus bevredig word, ontwikkel hy perspektief in verband met tyd. Hy besef dat sy behoeftes wel bevredig sal word, al moet hy 'n rukkie wag. Indien lang tye egter verbygaan waarin hy voel dat hy nie aandag kry nie, ontwikkel hy 'n verwarde idee oor tyd en veroorsaak dit dat hy tyd nie kan vertrou nie, dit is dan wanneer hy angstig en desperaat word (Erikson 1971: 106).

Gedurende die eerste fase moet die kind vertroue in homself, in sy omstandighede en in ander mense ontwikkel. Hy moet homself aanvaar en sekerheid oor homself verkry. Wanneer 'n kind oor hierdie vertroue beskik, beseft hy ek is dit wat aan my gegee is. Erikson se bondige formulering vir die ontwikkeling van identiteit in die eerste lewensfase is: *I am what hope I have and give* (Erikson 1968: 82). Erikson noem hierdie eienskap hoop.

b. Outonomie teenoor twyfel en skaamte: wilskrag

Die tweede fase, *early childhood and the will to be oneself* (Erikson 1968: 82) staan gewoonlik bekend as die anale fase. Die krisis in hierdie ontwikkelingsfase is die tussen outonomie en twyfel, wat gepaard gaan met gevoelens van twyfel en skaamte. Die tydperk strek van ongeveer 18 maande tot drie jaar.

Die kind ontwikkel 'n vermoë en 'n behoefte om dinge vrywilliglik terug te hou of te laat gaan. Om terug te hou kan in 'n selfsugtige, destruktiewe teenwerking ontwikkel of in 'n patroon van versorging en omgee. Om te laat gaan, kan in 'n loslating van destruktiewe magte ontwikkel of in 'n ontspanne realistiese gelatenheid (Erikson 1971: 109).

Die betekenisvolheid van hierdie fase is die fisiese groei van die spierstelsel waardeur die kind in staat gestel word om uit eie keuse in relasie te tree met mense en dinge in sy wêreld. Die kind is magteloos teenoor sy ouers se wil en sy eie anale instinkte. Om dus nie selfbewus en ontoereikend te voel nie, maar selfvertroue op te bou, moet hy maniere ontwikkel om die *double rebellion - double defeat*- (Erikson 1971: 109) situasie te hanteer. Indien hy nog nie werklik in staat is om te maak soos wat van hom verwag word nie, kan hy regresseer, aggressief en rebels raak of maak asof hy op sy eie regkom (Erikson 1971: 109).

In die stryd om outonomie kom die kind tot die onderskeiding van sy leefwêreld in "I" en "you", "me" en "mine" (Erikson 1968: 67) waardeur 'n basiese vertroue in homself en sy leefwêreld ontstaan (Erikson 1968: 68). Indien die kind in homself twyfel sal hy nie hierdie sin vir selfstandigheid ontwikkel nie.

As selfvertroue en kontrole dus nie ontwikkel nie, ontwikkel 'n gevoel van selfbewustheid, skaamte en twyfel. Die gevoelens van selfbewustheid, skaamte en twyfel word dikwels uitgebuit om kinders te laat reageer soos die volwassene wil hê hulle moet reageer. Dit veroorsaak dat die kind in werklikheid aangemoedig word om hom te onderwerp om soos 'n masjien op 'n perfekte wyse te funksioneer, anders word hy skaam gemaak en sy selfbewustheid word uitgebuit.

Sulke optrede kan lei tot die latere grondslag vir die ontwikkeling van probleme by die kind. Die kind moet in hierdie fase eerder aangemoedig word om binne perke met sy wil te eksperimenteer sodat hy volgens Erikson se formule van dié fase (Erikson 1968: 82) kan sê: *I am what I can will freely* of anders gestel ek is dit wat ek wil wees. Erikson noem hierdie eienskap wilskrag.

c. Inisiatief teenoor skuld: doelgerigtheid

Die tydperk, wat van ongeveer die derde tot die sesde lewensjaar strek word gekenmerk deur die mate van bewustelike selfbeheer, die duidelike waarneembare navolging van opdragte en die vermoë om 'n invloed op sy wêreld uit te oefen (Maier 1985: 1704).

Gedurende die derde fase moet die kind 'n sin vir inisiatief ontwikkel. Hy moet dinge uit eie oorweging doen sonder dat daar altyd aan hom voorgeskryf moet word. Die kind sonder inisiatief voel skuldig wanneer hy buite die terrein beweeg wat tradisioneel aan hom as kind voorgehou is (Erikson 1968: 82).

Dit is die fase waartydens die kind homself werklik as individu begin beleef. Sy verbeelding ontwikkel, asook 'n bewustheid van wat hy mag en kan doen. Dit alles vorm 'n basis vir eksperimentering met die rolle van grootmense in sy wêreld. Die kind word bewus van wat hy mag doen en wat hy kan doen: meer outonome wyses van selektering, verwerping, opstapeling, die verwerping van dinge en aanvaarding van die rolle wat navolgenswaardig is (Erikson 1977: 75-76).

Kinders leer deur te let op die gedrag en taalverkeer van volwassenes. Op dié wyse kry hulle 'n "ideale" beeld van wat hulle sal wil wees, asook van die handeling wat hulle daarvoor nodig het. Om hierdie rede

is die rol van die ouers en gesin baie belangrik, want dit kry betekenis in die spel van die kind. In 'n onsekere gesinsopset kan die kind nie eksperimenteer nie en fikseer hy dan in 'n rol wat ontwikkeling aansienlik vertraag.

Verder bied 'n gesonder verhouding tussen pa en seun en ma en dogter 'n geleentheid aan die kind om 'n gevoel van eendersheid met sy geslag, juis op grond daarvan, te ervaar en te ontwikkel. Dit lê die grondslag vir die kind se latere verhouding tot die samelewing, waar dit nodig is dat hy moet weet dat hy basies oor die vermoë beskik om te ontwikkel. In so 'n geval hoef hy nie skuldig en ontoereikend te voel nie, maar kan hy 'n gesonde gewete en inisiatief ontwikkel. Hy moet besef ek is dit wat ek my voorstel ek kan wees (Erikson 1968: 82). Erikson noem hierdie eienskap doelgerigtheid.

d. Arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid: bekwaamheid

In hierdie stadium wat strek vanaf ongeveer ses- tot twaalfjarige ouderdom is die kind gereed om in die samelewing aan te pas en te leer. Die krisis gaan hier oor die ontwikkeling van werksaamheid teenoor minderwaardigheid (Erikson 1968: 82).

Die kind leer van die maats, ouers, onderwysers en ander volwassenes. Hy word voorgestel aan en raak bekend met die tegnologie van sy samelewing. Dié fase word gekenmerk deur die betekenisvolheid van die gemeenskap se ondersteuning van die kind sodat hy ekonomiese en tegnologiese rolle kan aanleer (Erikson 1977: 234). Deur dinge goed te doen en te maak, leer hy om erkenning te kry van mense in sy omgewing. So ontwikkel hy ook voor- en afkeure en word hy deel van sy produktiewe situasie. Die gevaar in die stadium is die gevoel van minderwaardigheid en ontoereikendheid as hy nie erkenning kry vir sy pogings nie. Indien hy egter voel dat sy werksaamheid vir hom van waarde is in die samelewing, bly die werksaamheid wat hy in die fase ontwikkel, 'n standhoudende basis vir samewerking en deelname in 'n produktiewe volwasse lewe.

Die gevaar bestaan egter ook dat as die kind te veel konformeer en werk om sodoende erkenning te kry, kan hy werk as die enigste maatstaf vir menswaardigheid begin sien. Sodoende sal hy verbeelding en inisiatief prysgee en 'n slaaf van tegnologie en rollespel word.

Gedurende hierdie fase word die kind nie net bewus van die eise wat die gemeenskap aan 'n persoon stel nie, hy word ook meer bewus van homself. Die kind voel dikwels dat sy uiterlike en sy ouers se finansiële posisie sy waarde en identiteit bepaal. Dit kan dan, volgens Erikson (1977: 234), daartoe lei dat die kind so bewus is van die pas vermelde persoonsaspekte, wat hy onrealisties beleef dat dit sy motivering om in sy skoolwerk te presteer laat verdwyn.

Dit is belangrik dat die kind homself bevoeg beskou om deur arbeid iets voort te bring, as hy nie hierin slaag nie sal hy minderwaardig voel. Hy moet besef ek is dit wat ek kan leer. Erikson (1968: 22) noem hierdie eienskap bekwaamheid.

e. Identiteit teenoor rolverwarring: betroubaarheid

Hierdie fase neem 'n aanvang met die begin van puberteit en eindig met die begin van volwassenheid (wat iewers tussen die 18de en 25ste lewensjaar kan val, afhangende van die kultuur en die loopbaan wat die individu kies) (Erikson 1977: 234). Die krisis in dié ontwikkelingsfase is identiteitsvorming teenoor identiteitsdiffuusheid (Erikson 1977: 273).

Identiteitsvorming gedurende adolessensie omsluit die bemeestering van die aangeleenthede waarmee die kind tydens sy kinderjare besig was. Sodoende word die weg voorberei vir die uitdagings wat die individu as volwassene, sal moet aandurf en bemeester. Volgens Maier (1985: 1704) geskied die bemeestering van dié aangeleenthede by die adolessent ten spyte van die heersende rolverwarring. Maier (1985: 1704) stel dit soos volg: *An identity struggle carries with it a sense of mastery of childhood issues and an increasing readiness to face the challenges of the adult community as a potential equal, withstanding the confusion of diffuse alternatives.*

Erikson (1963: 261) stel dit, dat dit vir die adolessent belangrik word om hom besig te hou met die volgende vrae:

- hoe beskou ander mense my?
- hoe kom dit ooreen met die beeld wat ek van my self het?

- wat kan ek word met dit wat ek geleer het?

(Erikson 1963: 261).

Die som van hierdie soektog na 'n selfbeeld, kontinuïteit in die lewe en kongruensie tussen die selfbeeld en die rolverwagtings van die samelewing, noem Erikson die soeke na identiteit (Erikson 1963: 261). Volgens Erikson 1963: 261) ervaar die individu 'n gevoel van identiteit wanneer daar integrasie is tussen al sy vroeëre identifikasies, sy drange, sy wense en toekomsverwagtinge, vermoëns en vaardighede, en die geleenthede wat sy samelewing hom bied.

In hierdie soektog bots die adolessent dikwels met die mense wat naby hom staan en kom hy ook in botsing met reëls in die samelewing. Dit is gedurende hierdie tydperk dat hy soms verward raak en hom in 'n identiteitskrisis bevind (Erikson 1963: 262).

Om dié rede word dit nodig om 'n subkultuur te ontwikkel wat vir hom 'n finale lewenswyse mag bied. So 'n subkultuur bied 'n moratorium of uitstelgeleentheid aan die adolessent wat nog nie gereed is vir sy verpligting as volwassene nie. Die moratorium wissel volgens die behoefte van 'n subkultuur in 'n spesifieke samelewing. In die adolessent se soeke na 'n nuwe samehorigheidsgevoel en gelykheid (wat nou seksuele volwassenheid insluit) moet hy vroeëre onopgeloste krisisse aanpak en oplos, voordat hy 'n ideologie kan ontwikkel wat as riglyn kan dien vir die ontwikkeling van sy finale identiteit. Op grond hiervan is die moratorium van groot belang (Erikson 1971: 128).

Een van die groot take tydens die moratorium is dus die ontwikkeling van 'n ideologie of 'n basiese lewensfilosofie. Die ideologie dien nie net as riglyn vir identiteitsontwikkeling nie, maar dit help die adolessent uiteindelik om te weet wat hy van homself dink en wat hy verwag van die lewe. Daarom is dit die ideologiese potensiaal van die samelewing wat die duidelikste spreek tot 'n adolessent. Juis omdat, volgens Erikson (1959: 254) die adolessent gretig is: *... to be affirmed by peers, to be confirmed by rituals, needs and programmes which at the same time define what is evil, uncanny and inimical.*

Die eienskap wat uit 'n goeie oplossing van 'n identiteitskrisis voortvloei noem Erikson (Erikson 1963: 265) betroubaarheid. Nou behoort die

kind homself in 'n situasie te ken, te weet wie hy is en waarheen hy op pad is. Hy moet besef dat hy vermoëns, behoeftes, voorkeure en ander eienskappe het wat uniek aan hom as persoon is. Verder moet hy besef dat hy as unieke persoon dieselfde bly, ten spyte van veranderinge in homself of in die situasie waarin hy hom mag bevind.

3.3.3 Robert Kegan

Identiteit is vir Kegan die wyse waardeur 'n persoon sy wêreld orden deur betekenisgewing. In die samestelling van Kegan se konstruktief-ontwikkelingsteorie oor identiteit het hy dikwels beginsels ontleen aan bestaande identiteitsteorieë soos byvoorbeeld die van Piaget, Kohlberg, Erikson, Blos, Mahler en Loevinger. Kegan se teorie oor identiteit kan dus as 'n sintese van die werk van bogenoemde identiteitsteoretici beskou word, met die nadruk op betekenisgewing as die sleutel tot identiteitsvorming. Kegan se teorie oor identiteitsvorming kan as een van die mees kontemporêre teorieë in verband met identiteitsvorming beskou word (Kroger 1989: 140).

Volgens Kegan, Noam en Rogers (1982) soos aangehaal deur Kroger (1989: 141) is die teorie van Kegan oor identiteitsvorming gebaseer op 'n voortdurende proses van verandering tussen die "self" en die "ander". Met ander woorde identiteit (vir Kegan) is gebaseer op die relasies wat deur die individu in sy betrokkenheid met dinge, objekte en idees gevorm word en waaraan hy (die individu) 'n sekere betekenis gee.

Die "self" (subjek) verwys volgens Kegan (Kroger 1989: 142) na die intra-psigiese raamwerk as ingewortel by die individu en waarvan hy homself nooit kan distansieer nie. Hiervolgens is die individu nie bewus van dié raamwerk nie. Kegan (Kroger 1989: 142) sê onder andere die tweejarige kind is sy impulse en persepsies eerder as om impulse en persepsies onder kontrole van die "self" te hê. Die "self" is nog nie onderskeibaar nie, as gevolg van sy geworteldheid aan die raamwerk. Die "ander" (objek) beteken vir Kegan (Noam, Kohlberg & Snarey 1983: 101) daardie gevoelens, gedagtes en relasies waarvan die individu hom kan distansieer en sodoende daarin slaag om dit waar te neem en te manipuleer deur betekenisgewing. Die "ander" as objek beteken letterlik vir Kegan (Kroger 1989: 142) om "weg te gooi van". Om "weg te gooi van" beteken vir Kegan dat die individu daarin slaag om eienskappe van sy

persoonwees objektief te evalueer. Die individu slaag dus daarin om 'n objektiewe evaluasie te kry van 'n bestaande persoonskenmerk. Nadat die individu die objek (ander) geëvalueer het, word hierdie geëvalueerde "ander" 'n deel van die nuwe samegestelde self. Hierdie nuwe samegestelde self is dus die geëvalueerde ander (objek) en word nou deel van die individu se identiteit.

Hierdie teorie oor identiteitsvorming van Kegan kan dus soos volg verduidelik word. Hy onderskei tussen die "self" as subjek en die "ander" as objek. Die self (subjek) is vir Kegan ingewortel in die intra-psigiese struktuur van die individu, terwyl die "ander" (objek) die deel van die individu is wat deur hom gemanipuleer kan word in die proses van betekenisgewing. Nadat die individu betekenis toegeken het aan die objekte "ander" word dit nou 'n deel van die self as 'n gevestigde identiteit. Kegan beskryf bogenoemde gebeure as die "weggooi" van iets wat deel was van die self, en dit dan te omvorm deur 'n proses van betekenisgewing. Na hierdie betekenisgewing vorm dit 'n deel van 'n nuwe samegestelde "self", of anders gestel, dit word nou 'n identiteit van die individu.

Betekenisgewing aan die ander (objek) is vir Kegan sinoniem aan identiteitsvorming. Hierdie self (subjek) en ander (objek) verhouding is volgens Kegan se identiteitsvormingsteorie 'n voortdurende gebeure in die lewe van die individu.

Die balans (of gebrek aan balans) tussen die self (subjek) en ander (objek) is vir Kegan beslissend in die proses van identiteitsvorming of betekenisgewing. Ontwikkeling, in Kegan se konstruktief-ontwikkelingsteorie, gaan om die sistematiese wyse waarop die individu die grense verander tussen die self en die ander. Dit gaan dus hier oor, wat deur die individu "weggegooi" (objektief geëvalueer) word en dan weer geïntegreer word in 'n nuwe relasie met die self (subjek). So sal die tweejarige, na wie vroeër verwys is, deur 'n ontwikkelingsproses na die objekkant van die objek-subjek-balansverhouding beweeg en sal 'n meer gedifferensieerde self beheer oorneem. Sodoende kan dan gesê word, dat die 5 jarige persepsies en impulse het, eerder as om te sê hy is sy persepsies en impulse. Die self het dus objek geword vir 'n nuwe selfstruktuur. Die ou self (een wat persepsies en impulse was) is "weggegooi" en in die plek daarvan het 'n nuwe gedifferensieerde self gekom

(een wat persepsies en impulse het).

Hiervolgens is identiteitsvorming die balansering en her-balansering van die objek en subjek relasie. Hierdie proses van balans (of gebrek aan balans) tussen objek en subjek, is 'n proses wat deur die hele lewensgang van die mens voorkom en is nie tot adolessensie beperk nie. Hierdie konstruktief-ontwikkelingsteorie van Kegan omtrent identiteitsvorming word in die volgende uitspraak saamgevat, naamlik: *And all that was, is no more, but now I've grown to have it* (Kroger 1989: 145; Kegan 1982: 46-50).

Die ontwikkelingsfases van die teorie in identiteitsvorming van Kegan word deur hom as die evolusie van betekenisgewing gesien.

3.3.3.1 Die evolusie van betekenisgewing volgens Kegan

Dit was veral die leerteorie van Piaget (verwys na 2.3.4) wat 'n groot invloed gehad het op die konstruktief-ontwikkelingsteorie van Kegan. Volgens Piaget (Bouwman 1974: 95) is kennis nie 'n kopië van die werklikheid nie. Die begin van die kenproses is 'n handeling, 'n aktiwiteit. Die individu besit volgens Piaget (Bouwman 1974: 96) sekere strukture. Hierdie strukture word gaandeweg uitgebou deur handelinge uit te voer. Elke fase word deur eiesoortige handelinge gekenmerk. Die fases volg mekaar logies op: strukture wat in een fase gestruktureer word, is noodsaaklike strukture vir die volgende fase. Vordering van een fase na 'n ander word deur aktiewe konstruering van strukture gekenmerk, aldus Bouwman (1974: 96). Kegan se konstruktief-ontwikkelingsteorie sluit ten nouste aan by Jean Piaget se konsep van kognitiewe skemas wat vroeg in die lewe ontwikkel en die mens se kognitiewe funksionering deur die hele lewe rig.

a. Die ontwikkeling en verlies van die ingekorporeerde balans (fase 0)

In die senso-motoriese fase (0-2 jaar) wat deur Piaget onderskei word vind Kegan 'n kindjie wat in sy eerste ontwikkelingsfase van betekenisgewing is. Vir Kegan is die kind gedurende die fase reflekse en sensasie eerder as om beheer daaroor te hê. Namate die subjek-objek-relasie ontwikkel deur betekenis wat die kindjie toeken, ontstaan daar 'n nuwe subjek en het die kindjie volgens Kegan (Kroger 1989: 146) reflekse

en sensasies eerder as dat die kindjie dié reflekse en sensasies is. Hierdie fase omsluit die eerste fase van Kegan se ontwikkelingsteorie.

Fase o van Kegan se konstruktief-ontwikkelingsteorie kan skematies soos volg voorgestel word:

Balans tussen die self en die ander gedurende fase o

Onderliggende struktuur (self teenoor (ander)	Self	=	reflekse (sensories, beweging (subjek)
	Ander	=	geen (objek)

Hiervolgens bestaan daar nog geen betekenisgewing aan die ander nie. Die kindjie slaag dus nog nie daarin om enige persoonseienskappe objektief te evalueer nie.

b. Die ontwikkeling en verlies van die impulsiewe balans (fase 1)

Die pre-operasionele fase (2-7 jaar) wat deur Piaget onderskei word, is vir Kegan die fase van ontwikkeling waarin die kindjie ontdek dat daar 'n afsonderlike wêreld bestaan. Die kind kom egter eers veel later tot die besef dat hierdie wêreld nie aan hom ondergeskik is nie (Kegan 1982: 110). Gedurende hierdie fase verkeer die kindjie onder die indruk dat almal die wêreld soos hy ervaar. Die vermoë om te besef dat ander mense hulle eie beskouinge het, omvat die herorganisering van die subjek-objek-verhouding. Die voorskoolse kindjie sal eers veel later daarin slaag om betekenis toe te ken aan die herorganisering van die subjek-objek-verhouding (Kroger 1989: 150).

Kegan (1982: 88) gaan van die standpunt uit dat die jong kindjie van vyf- tot sesjaar oud baie betekenis heg aan onmiddellike erkenning wanneer hulle iets gedoen het. Hulle wil graag geprys word, hulle hou ook daarvan om fisies vasgehou te word terwyl hulle geprys word. Die kindjie tussen ses- en sewejaar gee meer betekenis aan erkenning, as daar aan hom die versekering gegee word dat hy die regte ding gedoen het.

Die kindjie tussen ses- en sewejaar slaag dus in selferkenning alhoewel hy nog afhanklik is van ander se goedkeuring.

Die kindjie wat daarin slaag om sy impulse en waarnemings as 'n objek van betekenisgewing te aanvaar, slaag volgens Kegan (1982: 89) daarin om 'n einde aan die labiliteit van die vroeëre subjek-objek-verhouding te maak. In die plek hiervan kom 'n nuwe subjek-objek-verhouding tot stand.

In hierdie nuwe verhouding kom 'n nuwe, meer aanvaarbare self, tot stand. 'n Self wat selferkenning moontlik maak, maar ook die versekering van ander wil hê dat dit korrek is. Dié self het nou ook geheue en gevoelens. Die self kan nou waarneem in plaas van die waarneming te wees.

Volgens Kegan se identiteitsontwikkelingsteorie (Kroger 1989: 151) het die kindjie 'n nuwe balans bereik, want nou het hy impulse terwyl hy voorheen die impulse was. Die kind slaag egter nog nie volkome daarin om die impulse objektief te evalueer nie. Die impulse is nog subjek van die self. Fase een van Kegan se konstruktief-ontwikkelingsteorie kan skematies soos volg voorgestel word:

Balans tussen die self en die ander gedurende fase 1

Onderliggende
struktuur
(self
teenoor
ander)

Self (subjek)	= impulse, waarnemings
Ander (objek)	= reflekse (sensories, beweging)

Hiervolgens begin die jong kindjie daarin slaag om betekenis aan die ander te gee. In dié geval slaag die kindjie daarin om objektief sy reflekse te evalueer. Hy gee dus daaraan betekenis. Hy is nou in beheer daarvan. Hy kan nou "weggooi", dit is - hy kan nou objektief betekenis aan sy reflekse.

c. Die ontwikkeling en verlies van die imperiale balans (fase 2)

Die konkreet-operasionele stadium (7-11 jaar) wat deur Piaget onderskei word, is vir Kegan die fase van ontwikkeling waarin die kind meer self-vergenoegd word, hy voel hy beskik oor groter bekwaamhede. Die kind besef ook deur sy waarneming dat ander mense hulle eie beskouinge van die wêreld het. Die kind besef ook nou dat sy waarnemings en beskouings nie noodwendig dieselfde is as ander mense s'n nie.

Die skool en portuurgroep word die kulturele omgewing vir die kind wat betekenis gee in dié fase. Naas die familie van die kind het die skool en sy portuurgroep die grootste invloed op sy ontwikkeling. Die kind wat betekenis toeken in dié fase slaag daarin om nie net sy eie behoeftes in ag te neem nie, maar om ook die behoeftes van ander en dan veral dié van sy portuurgroep te waardeer. Volgens Kegan (Kroger 1989: 153) behoort die kind gedurende hierdie fase 'n nuwe balans te bereik, waarin hy daarin slaag dat die nuwe self behoeftes het, eerder as dat die self behoeftes is.

Fase twee van Kegan se konstruktief-ontwikkelingsteorie kan skematies as volg voorgestel word:

Onderliggende struktuur (self teenoor ander)	Self = behoeftes, belangstelling en wense (subjek)
	Ander = impulse en waarnemings (objek)

Die kind is in dié stadium nog subjek van sy behoeftes, belangstelling en wense. Hy slaag egter daarin om objektief betekenis toe te ken aan sy impulse en waarnemings.

Om tot die volgende fase oor te gaan is dit belangrik dat die imperiale balans bereik word, want Kegan (1982: 172-178) gaan van die standpunt uit dat baie adolessente probleme ontwikkel het juis omdat die imperiale balans nie bereik is nie. Die probleme van die adolessent het grootliks

'n oorsprong in die onvermoë van die kind om sy behoeftes objektief in plaas van subjektief te beleef en waar te neem. Die oorgangsfase tot fase drie maak die kind gereed tot objektiewe betekenisgewing aan sy behoeftes.

d. Die ontwikkeling en verlies van die interpersoonlike balans
(fase 3)

Die formeel-operasionele fase (11-16 jaar) wat deur Piaget onderskei word, is vir Kegan die fase van ontwikkeling waar die kind deur vroeë en middel-adolessensie ontwikkel. Daar word van die adolessent verwag om betroubaar te wees in sy inter-persoonlike verhoudinge. In die self-ander-verhouding word die behoeftes van die self nou objektief benader. Kegan (1982: 215) waarsku dat die fases in sy konstruktief-ontwikkelingsteorie nooit spesifiek met die kronologiese ouderdom van die mens verband hou nie. So mag dit gebeur dat die individu ingebed word in 'n fase en deur onrealistiese betekenisgewing langer as die ander persoon in die fase bly. Volgens Kegan (1982: 216-222) kan dit dan gebeur dat die volwassene (kronologies gesproke) nog steeds worstel om byvoorbeeld deur fase drie te ontwikkel.

Om daarin te slaag om tot fase vier van Kegan se konstruktief-ontwikkelingsteorie te vorder, behoort die individu gedurende fase drie daarin te slaag om tot definiëring van die self te kom. Deur definitiewe betekenis aan die self toe te ken, vorder die individu tot 'n nuwe onafhanklikheid van die inter-persoonlike verhouding in fase-drie. Gedurende hierdie verandering van die een fase na die ander verloor die individu weer die ou balans. Nou word die interpersoonlike verhouding objek tot die nuwe self (Kroger 1989: 154).

Fase-drie van Kegan se konstruktief-ontwikkelingsteorie kan skematies soos volg voorgestel word:

Balans tussen die self en die ander gedurende fase drie

Onderliggende
struktuur
(self
teenoor
ander)

Self (subjek)	= Die inter-persoonlike wederkerigheid
Ander (objek)	= Behoeftes, belangstelling en wense

Hiervolgens moet die individu daarin slaag om deur betekenisgewing tot definiëring van die self te kom wat 'n belangrike gebeure in identiteitsvorming van die vroeë- en middel-adolessensie fases is. Die adolessent kom dus aan die einde van hierdie fase tot identiteitsvestiging. Gedurende die oorgangsfase na fase vier is daar dus sprake van identiteitsvestiging, en kan die adolessent aan die nuwe balans in fase vier werk.

e. Die ontwikkeling en verlies van die institusionele balans (fase 4)

Met die oorgang na die institusionele balans (fase 4) van die interpersoonlike balans, het die individu interpersoonlike verhoudinge eerder as om die interpersoonlike-verhoudinge self te wees. Die inter-persoonlike word nou beheer deur die self wat gedifferensieër is van die ander. Die belangrikheid van fase-vier is geleë in die self wat nou outoriteit het. Die fase volgens Piaget word gekenmerk deur volle formele operasionele kognitiewe funksies. Wanneer die individu betyds slaag, om deur betekenisgewing aan die self en ander deur die verskillende fases van balans te vorder, behoort die institusionele balans van fase-vier laat-adolessensie en vroeë volwassenheid te omsluit (Kegan 1982: 221-229).

Gedurende die institusionele-balans-fase word die betekenis, wat deur die individu toegeken word, dikwels bepaal deur sy betrokkenheid in die maatskappy. Volgens Kegan (Kroger 1989: 156) is jy in die fase jou beroep, jou godsdiens, jou burgerskap en so meer. Die fase word gekenmerk deur 'n inbedding by die groter gemeenskap (die maatskappy). Dit is gedurende hierdie fase dat die individu tot die vestiging van 'n beroepsidentiteit deur sy betekenisgewing kan kom.

Fase vier van Kegan se konstruktie-ontwikkelingsteorie kan skematiese soos volg voorgestel word:

Balans tussen die self en die ander gedurende fase-vier

Onderliggende struktuur (self teenoor ander)	Self = Outoriteit, identiteit, psigiese (subjek) beheer en ideologie
	Ander = Inter-persoonlike wederkerigheid (objek)

Gedurende die oorgangsfase van die institusionele balans na fase vyf, word die inter-individuele balans gekenmerk deur die behoefte van die self aan 'n realistiese deelname betreffende die intieme menswees. Kroger (1989: 156) verduidelik bogenoemde stelling soos volg: *'Here I stand' is all very well for the stage 4 self, but 'Here I want to stand, sharing my self with you' is the desire which drives this subject-object organisation to a new balance.*

f. Die ontwikkeling van die inter-individuele balans (fase 5)

Hierdie is die finale fase in Kegan se konstruktief-ontwikkelingsteorie van identiteit. Dit is nou moontlik om tot 'n onafhanklike definieëring van die self te kom. Die self word gebring na, eerder as geneem van, ander. Die self (subjektief) gaan nou makliker oor na die ander (objektief). Die individu in fase 5 voel dat hy in beheer van sy lewe is en is hy nou gereed vir 'n volwasse gemeenskap (Kroger 1989: 157).

In dié fase van die inter-individuele balans het die self eerder 'n beroep as dat die beroep die self is. Dieselfde geld vir burgerskap, geloof en so meer, met ander woorde die balans van die individu ten opsigte van sy beroep, sy geloof en sy ideologie, is nie meer self-omvattend nie. Die self is nie meer gebed in die gebondenheid nie. Die individu het nou 'n nuwe struktuur van die self ontwikkel waaruit eie doelstellings vir ontwikkeling sal voortspruit. Fase vyf van Kegan se konstruktief-ontwikkelingsteorie kan skematies soos volg voorgestel word:

Balans tussen die self en die ander gedurende fase vyf

Onderliggende struktuur (self teenoor ander)	Self	= Inter-individualiteit, inter-
	(subjek)	penetrering van die self
	Ander	= Outoriteit, identiteit, psigiese
	(objek)	beheer en ideologie

Elke re-evaluering van die evolusionêre balans tussen die self en ander, lei tot die ontwikkeling van 'n nuwe self. Die gebeure waar die individu tot identiteitsvorming en identiteitsvestiging oorgaan, geskied gedurende vroeë tot laat adolessensie. Dit gebeur gedurende die oorgangsfase na fases drie en vier respektiewelik. Betekenisgewing in identiteitsontwikkeling is nie tot adolessensie beperk nie, maar is volgens Kegan (1982: 249-251) 'n voortdurende gebeure in die lewe van die mens.

Deur betekenisgewing in die verskillende fases, slaag die individu in sy ontwikkelingstake van genoemde fases. Hy kom dus tot identiteitsvorming en identiteitsvestiging deur betekenisgewing en slaag sodoende daarin om sy lewe te orden. Die ooreenkomste tussen Kegan se teorie oor die ontwikkeling van identiteit en die van ander ontwikkelingsteoretici soos byvoorbeeld Piaget, Kohlberg, Loevinger, Maslow, McClelland/Murray en Erikson blyk duidelik uit bylae 5.

Kegan se konstruktief-ontwikkelingsteorie het ook raakvlakke met die empiries-opvoedkundige perspektief van identiteitsvorming wat hierna bespreek sal word. In Kegan se teorie gaan hy ook van die standpunt uit dat die gevoel of die belewing van die persoon 'n beslissende rol speel in sy betekenisgewing. Balans word deur die individu verkry deur nuwe betekenis wat hy aan die self in sy wêreld toeken. Die self ontwikkel deur al die fases tot waar die self volgens Kegan (Kroger 1989: 166) 'n balans vind in sy leefwêreld wat deur drie eienskappe erken word naamlik ... *holding securely, letting go, and remaining in place*.

Opsommend kan die konstruktief-ontwikkelingsteorie diagrammaties as volg voorgestel word.

DIAGRAM 10: DIE SKEMATIESE VOORSTELLING VAN KEGAN SE KONSTRUKTIEF-ONTWIKKELINGSTEORIE OOR IDENTITEIT

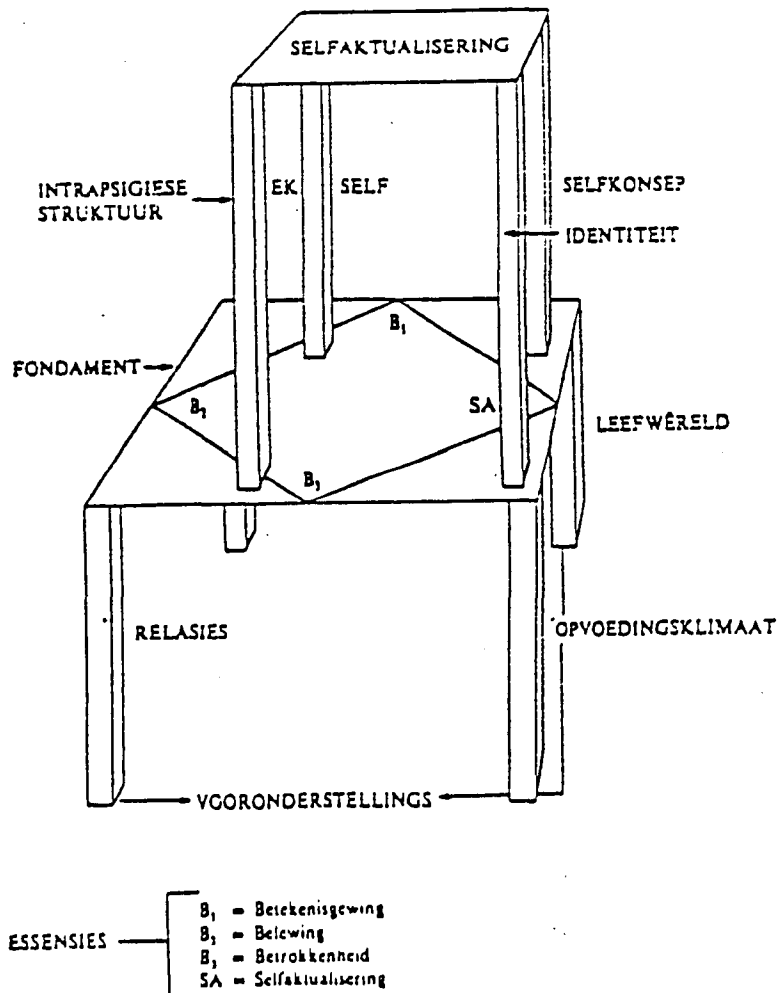
	FASE 0 Die ingekorporeerde balans	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5
Onderliggende struktuur (self teenoor ander)	<u>Self (subjek):</u> Reflekse (sensories, beweging)	<u>Self (subjek):</u> Impulse, waarnemings	<u>Self (subjek):</u> Behoeftes, belangstelling en wense	<u>Self (subjek):</u> Die inter-persoonlike wederkerigheid	<u>Self (subjek):</u> Outoriteit, identiteit, psigiese beheer en ideologie	<u>Self (subjek):</u> Inter-individualiteit in terpenetrering van die self
	<u>Ander (objek):</u> Geen	<u>Ander (objek):</u> Reflekse (sensories, beweging)	<u>Ander (objek):</u> Impulse en waarnemings	<u>Ander (objek):</u> Behoeftes, belangstelling en wense	<u>Ander (objek):</u> Inter-persoonlike wederkerigheid	<u>Ander (objek):</u> Outoriteit, identiteit, psigiese beheer en ideologie

3.3.4 Identiteitsvormingsteorie in empiries-opvoedkundige perspektief

Na aanleiding van diagram elf behoort die empiries-opvoedkundige teorie vir die leser duidelik te word. *Betekenisgewing, beleving, betrokkenheid en selfaktualisering saam met die vooronderstelling, naamlik die vorming van relasies, die leefwêreld en die opvoedingsklimaat vorm die basis, waarop die intrapsigiese struktuur, naamlik die ek, self, identiteit en selfkonsep staan. Die intrapsigiese onderlinge wisselwerking van die struktuurkomponente is verantwoordelik vir die uiteindelijke gedrag* (Jacobs 1981: 150).

In diagram elf word die grondslag vir die teorie van die empiries-opvoedkundige model voorgestel.

DIAGRAM 11 IDENTITEITSVORMING VOLGENS EMPIRIES-OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF



Daar sal nou tot bespreking van hierdie diagram oorgegaan word.

3.3.4.1 Die opvoedkundig-sielkundige voorwaardes

Die vooronderstelling (die relasies wat die kind vorm, die leefwêreld en die opvoedingsklimaat) is onlosmaakbaar geïntegreer en werk op mekaar in. Die opvoedingsklimaat en relasies is volgens Jacobs en Vrey (1982: 15) 'n integrale deel van die leefwêreld van die wordende kind.

a. Die opvoedingsklimaat

Gegronde op Jacobs en Vrey (1982: 15-16), is opvoeding 'n intermenslike aktiwiteit. Die voorwaardes waaronder die opvoeder en opvoeding mekaar werklik ontmoet is die opvoedingsklimaat. Die skanse tussen individue word deur hierdie klimaat afgebreek, sodat kommunikasie tussen dié twee persone kan plaasvind. Die vernaamste komponente van hierdie klimaat is die volgende:

i. Liefde

Sonder liefde kan die kind nie tot selfaktualisering kom nie. So 'n kind sal ook probleme ondervind om tot identiteitsvorming en identiteitsvestiging oor te gaan, aangesien 'n gebrek aan liefde met verwerping verband hou. *Die onvoorwaardelike aanvaarding is so eie aan liefde dat die geliefde nooit nodig het om te twyfel, as daar egte, warme liefde gekommunikeer word nie* (Jacobs & Vrey 1982: 15).

ii. Kennis

Daar is 'n onderlinge verband tussen liefde en kennis. Liefde vir 'n ander is ondenkbaar sonder kennis van die ander. Kennis impliseer betekenisgewing, betrokkenheid en betekenisgewing aan belewing wat as gevolg kan hê dat die persone tot mekaar aangetrokke voel of mekaar afstoot. Die kardinale vraag wat deur elke opvoeder gestel moet word is: Ken ek die kind wat deur my na volwassenheid begelei moet word? Hierdie vraag kan egter soveel betekenis inhou dat dit vir die toegewyde en opregte opvoeder voortdurend behoort te weer-

klink, sodat hy daardeur geïnspireer sal word om sy kennis omtrent die kind sover moontlik uit te brei (De Vries 1978: 46). Volgens Petrick (1985: 38) berus die outentieke pedagogiese liefdesverhouding daarop dat die volwassene en kind mekaar moet ken. Hierdie kennis impliseer 'n intense betrokkenheid by mekaar se wel en weë. Hierdie kennis is veel meer as objektiewe intellektuele kennis van mekaar, maar dit behels dat in hulle betrokkenheid, die een die ander in aanvaarding moet ervaar. Van die kant van die onderwyser beteken kennis van die kind *'n inherente hunkering om die kind te wil ken en deurgrond met die bedoeling om hom toereikend te kan begelei op weg na volwassenheid* aldus Petrick (1985: 38).

iii. Sorg

Geen ware liefde is moontlik sonder toegewyde sorg nie. Sorg of besorgdheid impliseer veel meer as slegs die voorsiening van kos en klere (Jacobs & Vrey 1982: 15). Sorg of besorgdheid is 'n wederkerige omgee vir mekaar. Besorgdheid vanweë liefde impliseer volgens Petrick (1985: 77) 'n versorgende omgang met die kind. sorg en besorgdheid dui op 'n bekommerdheid aan die kant van die opvoeder oor die opvoeding. Die handeling-in-liefde dui daarop dat die opvoeding ... *in die besorgdheid-vanweë-liefde volkome afhanklik is van die aanvarende opvoeder* (Petrick in navolging van Nitschke 1985: 77). In die geborgenheid van 'n versorgende omgang met die opvoeder kan die kind tot aktualisering kom, want hy belewe selfvertroue deur die toegewyde besorgdheid en sorg van die opvoeder.

iv. Respek

Respek impliseer aanvaarding. Wedersydse respek beteken dat jou integriteit of waardigheid nooit deur spot of verkleinering aangetas sal word nie. Selfrespek, liefde, kennis en versorgende toewyding is onlosmaakbaar geïntegreer met die opvoedingsklimaat. Die kind wat 'n negatiewe opvoedingsklimaat beleef, ontwikkel 'n lae selfkonsep (Jacobs & Vrey 1982: 16).

Die kindwaardigheid van die kind word erken (Petrick 1985: 38), want hiervolgens vereis pedagogiese liefde, respek vir die waar-

digheid van die persoon van die kind waarmee die opvoeder werk. Die begrip digniteit word afgelei van die Latynse *dignitas* wat waardigheid en die Franse *dignite* wat hoë amp, hoë waardigheid beteken (Petrick 1985: 74). Om agting vir 'n eie waardigheid (digniteit) te hê is volgens Petrick in navolging van Van Rensburg en Landman (1985: 74) 'n eksistensiële grondtrek van die mens, *ook die kinderlike syn is verplig tot so 'n agting van sy eie wese as agting vir eie waardigheid* aldus Petrick (1985: 75).

Agting vir sy eie waardigheid is 'n aanduiding van 'n erkenning van sy individueelheid. Die kind moet gesteun word deur die opvoeder om tot ware besef te kom van sy eie waardigheid. Wanneer die opvoeder dus die opvoedeling in besorgdheid aanvaar soos hy is, maar ook soos hy wil, moet en behoort te word, gee hy nie net daardeur te kenne dat hy agting het vir die volwassewordende persoon nie, maar dat hy hom ook wil steun tot ontdekking en erkenning van sy eie waardigheid wat met persoon-wees gegee is (Petrick 1985: 75).

v. Vertroue

Wedersydse vertroue tussen kind en opvoeder spruit uit ervaring van betroubaarheid en bestendigheid. Dit is veral opvoedersbestendigheid wat hoog aangeslaan word wanneer vertroue tussen opvoeder en kind ter sprake kom. Deur vertroue in sy opvoeders te hê, voel die kind veilig. Vertroue impliseer dat die kind aanvaar word en dat hy saak maak (Jacobs & Vrey 1982: 16).

Binne die veilige ruimte van die pedagogiese ontmoeting staan volwassene en kind in 'n besondere vertrouensverhouding (Van Rensburg et al. 1979: 168). Die opvoeder en kind moet wedersyds belewe dat hulle mekaar in die vertrouensverhouding ten volle kan vertrou. Dit is 'n verhouding waar hulle mekaar wedersyds aanspreek en aanhoor met die toekomstige volwassenheid van die kind ten doel. Dit is 'n verhouding van medemenslikheid waar die kind ervaar dat hy aanvaar word deur die opvoeder.

Die opvoeder en kind se handelinge getuig van wedersydse respek, hulle beskou mekaar as medestander en medegangers. Die kind kan met vrymoedigheid homself aan die opvoeder oopstel. Die opvoeder

ruim vir die kind tyd en plek in en ... *vind daar toewending in vertroue plaas wanneer hulle mekaar ontmoet* (Petrick 1985: 120).

vi. Eerlikheid

Iemand wat eerlik is sal ook eg wees in sy kommunikasie. Almal sal presies weet waar hulle met so 'n persoon staan, want hy sal sy werklike gevoelens oordra aan die ander mense in sy lewe *Eerlikheid is 'n voorwaarde vir outentieke opvoeding, trouens ook vir outentieke kommunikasie tussen alle persone* (Jacobs & Vrey 1982: 16).

Die eerlike persoon is dié persoon wat die waarheid spreek, hy verdraai nie die feite nie, hy is opreg en betroubaar in sy optrede. Volgens Petrick (1985: 113) word eerlikheid omvat deur opregtheid in optrede. Eerlikheid omsluit ook ongeveinsdheid, regskaapheid en egtheid. Volgens Petrick (1985: 113) slaan Van Praag die egtheid van die persoon van die opvoeder baie hoog aan. Petrick (1985: 113) haal Van Praag (1950) in die verband soos volg aan: *Er bestaat geen groter misdaad met voorbedachten rade dan opvoeding volgens plan. Hoe meer de opvoeder sich self is, des te meer zal hij in woord en daad bijdragen tot een gezonde opvoeding. Niet de mens, die we wille zijn (of speler) voedt op, maar de mens die we werkelijk zijn.* Petrick (1985: 113) volstaan met die aanhaling uit Van Praag (1950) *Niet de rol die wij spelen, niet het masker dat wij dragen, maar de mens die wij zijn, heeft opvoedende kracht.*

b. Relasievorming

Die vorming van relasies sal nie hier in diepte bespreek word nie aangesien dit 'n integrale deel vorm van die literatuur-onderzoek wat reeds in hoofstuk twee bespreek is (kyk 2.4.8). Vir die Empiriese Opvoedkunde is relasievorming 'n belangrike vertrekpunt. In dié verband sê Vrey (1979: 6) dan ook: *Aangesien die kind nie in 'n vakuum bestudeer kan word nie, sien ons hom altyd in relasie met ander mense, dinge, homself en sy God.* Die belangrikheid van relasievorming vir die Empiriese Opvoedkunde en dan ook vir identiteitsvorming en identiteitsvestiging lê hierin opgesluit. Dit is alleen deur betekenisvolle relasievorming dat opvoeding moontlik is; dat die kind se volwassewording voltrek word;

dat die kind vir hom 'n leefwêreld konstitueer wat vir hom sy psigiese tuiste en werklikheid is ten opsigte waarvan hy georiënteer is; dat die kind sy plek en funksie in die groter sinne geheel kan verstaan (Vrey 1979: 22).

3.3.4.2 Aktiwiteite essensieel vir volwassewording

a. Betekenisgewing, betrokkenheid en belewing

Die empiries-opvoedkundige essensies naamlik betekenisgewing, betrokkenheid en belewing sal nie hier in diepte bespreek word nie, aangesien hulle ook 'n integrale deel vorm van die literatuurondersoek wat reeds in hoofstuk twee bespreek is (kyk 2.2; 2.3 en 2.4). Die empiries-opvoedkundige essensies is die basiese boustene waardeur die kind tot selfaktualisering kom. Jacobs en Vrey (1982: 11) noem die essensies tereg *die aktiwiteite vir volwassewording*.

Wanneer daar na antwoorde op die vraag: "Wie is ek?" gesoek word, dit wil sê in die soeke na 'n identiteit - om self iemand te wil wees - word die vereistes aan die persoon gestel om:

- daadwerklike betekenis te gee aan sy fisiese en psigiese self,
- daadwerklik betrokke te wees by sy fisiese en psigiese self, en
- belewing van sy fisiese en psigiese self as gevolg van sy betekenisgewing en betrokkenheid te ervaar.

b. Selfaktualisering

Selfaktualisering kan beskryf word as menswees in die volle sin van die woord. Landman (1969: 69) sê dat die mens gerig word deur 'n bestemming wat hom onvervuld onrustig maak en daartoe lei dat hy strewe na voltooiing. Die gedrag van die groeiende of ontwikkelende kind het egter 'n lewenslange ontwikkelingsdimensie sodat daar met selfaktualisering, volgens Maslow, bedoel word dat die kind in sy wording tot die ... *fullest height that the human species can stand up to, or that the particular individual can come to (that is) helping the person to become the best he is* (Vrey 1979: 46). Meyer (1975: 5) beskou dit soos volg:

Die kinderlike moontlikhede is 'n anders-kan-word as 'n anders-moet-word op grond van 'n anders-behoort-te word.

Selfaktualisering impliseer eerstens dat die persoon al sy inherente of potensiële vermoëns sal realiseer ten spyte van onvermoëns (Vrey, 1979: 47). Hy moet dus sy vermoëns en onvermoëns ken en ten spyte van hierdie onvermoëns sy inherente potenciaal verwesenlik. Selfaktualisering is nie 'n doel op sigself nie, maar het ten doel die betekenisvolle toewyding tot taakverrigting (Frankl 1964: 113) sodat die persoon op die oomblik van selfaktualisering van homself as persoon vergeet en homself tot sy taakverrigting rig (Vrey 1979: 47).

Selfaktualisering is slegs moontlik indien die kind in staat is om probleme te oorskry of uit te styg bo die probleme (Vrey 1979: 47), dit wil sê om homself te transendeer. Dit laat die mens uitstyg bo die skynbare beperkinge van ruimte en tyd, van fisiese vermoëns en dit veronderstel 'n realistiese selfidentiteit waarop die selfkonsep gebou is. Dit impliseer dus 'n "*Dasein*", 'n rigting na buite, en dat die persoon buite homself geweldig betrokke is. Transendensie impliseer ook die wil om te handel ter strukturering van die leefwêreld deur ... *dinamiese oriëntasie en heroriëntasie, vorming en hervorming van die ganse bestaan van die mens wat voortdurend êrens heen op weg is na verandering en verbetering tot 'n meer geïntegreerde en gestruktureerde lewe* (Vrey 1979: 39).

Daar is ekstrinsieke en ook intrinsieke voorwaardes vir selfaktualisering. Wat eersgenoemde betref, moet daar ideaalmodelle vir die kind beskikbaar wees waarmee hy hom kan identifiseer. Hierdie ideaalmodelle is dié mense wat in die kind se kultuur aanvaarbaar is. Die rol van die ouers is hier baie prominent. Daar is ook hier sprake van beginsels en ideale wat nagestreef word (Mussen et al. 1979: 47). Bewyse hiervan word gevind in die keuses wat 'n persoon doen, wat sy waarde of normesisteem sal openbaar.

Wat die intrinsieke voorwaardes vir selfaktualisering betref, gaan dit om die bevrediging van psigiese en fisiese behoeftes. Hier word aansluiting gevind by Maslow (Hall & Lindsey 1970: 326) se behoeftes-hiërargie. Die kind wat veilig en geborge voel, wat genoeg liefde en agting geniet, so 'n kind sal meer in staat wees tot selfaktualisering.

Die kenmerke van die suksesvolle selfaktualiseerder lyk nou volgens Jacobs en Vrey (1982: 13), Patterson (1973: 23) en Maslow (1968: 138-139) so:

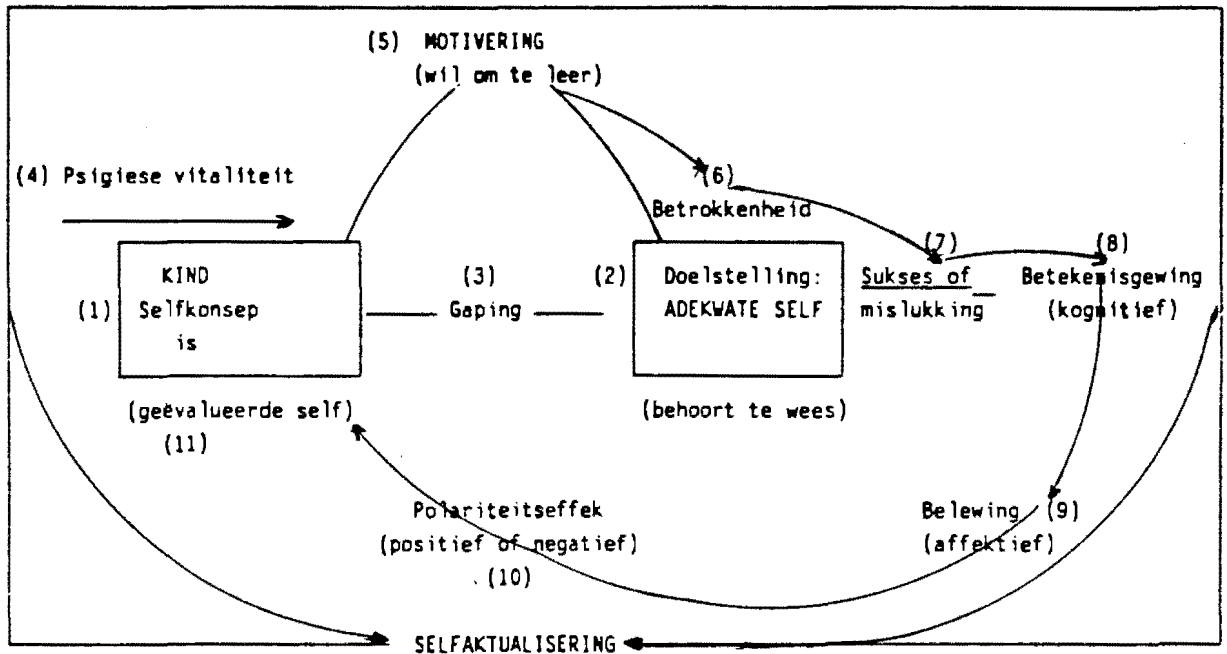
- Die outentieke selfaktualiseerder aanvaar homself sodat daar nie tyd en ruimte is vir skuld, angs en skaamte nie.
- Die selfaktualiseerder belewe sy sinvolle aktiwiteit intens.
- Die selfaktualiseerder se betekenisgewing is realisties.
- Die selfaktualiseerder is volkome betrokke by die lewe.
- Die selfaktualiseerder slaag daarin om al sy energie en vermoëns op probleme en omstandighede buite homself te rig.
- Die selfaktualiseerder is vanweë sy wye belangstellingsveld, nie maklik verveeld nie.

Deur selfaktualisering word sy latente moontlikhede deur die persoon gerealiseer en 'n selfbeeld as spieëlbeeld van die identiteit verwerf. Die vorming van 'n identiteit impliseer 'n bepaalde kenmerkende wyse van selfaktualisering of 'n eiesoortige waarneembare gedragsoopenbaring.

Daar is sprake van volwaardige mens wees, wanneer die selfaktualisering ooreenkomstig die realistiese siening van die werklikheid met die aanvaarding van homself, ander en sy leefwêreld, sy latente moontlikhede realiseer. Op die vraag wat die persoon tot selfaktualisering laat kom, blyk dit dat sinvinding in dit waarmee hy besig is van die grootste belang is (Frankl 1964: 113). Dit impliseer 'n oorgawe waarin hy homself vergeet (Vrey 1979: 47).

DIAGRAM 12

Skematies kan die selfaktualiseringsgebeure soos volg voorgestel word: (Jacobs et al. 1985: 151)



Volgens bogenoemde skematiese voorstelling kan die selfaktualiseringsgebeure as 'n kringloop beskou word:

1. Die kind bevind hom in sy leëwêreld met 'n bepaalde idee en evaluering van hoe hy is.
2. Hy het ook 'n idee van hoe hy behoort te wees, dit wil sê van hoe sy adekwate self daar behoort uit te sien.
3. Daar bestaan dus 'n gaping tussen daar waar die kind is en waar hy behoort te wees.
4. Om hierdie gaping te oorbrug, word daar psigiese vitaliteit vrygestel wat impetus verleen aan en vergestaltung vind in 'n gemotiveerdheid of 'n wil om te word soos hy (die kind) behoort te wees.
5. Deur middel van hierdie motivering, span die kind as't ware die boog tussen dit wat is en dit wat behoort te wees - hy reik dus

daardeur na sy doel.

6. Die kind se betrokkenheid by die situasie is die uiterlike manifestering van sy motivering (wat voortgestu word deur sy psigiese vitaliteit). Hierdie betrokkenheid is 'n voorvereiste vir suksesvolle selfaktualisering - net soos ook elkeen van die vorige momente.
7. Wanneer die kind suksesvol is in dit wat hy wil bereik, juis omdat hy ontvanklik is om sy doel te bereik, het elkeen van die momente opgebou tot die vrugbare moment waar die kind daartoe in staat is om tot insig te kom - om daardie sprong na die abstrakte te maak (die aha-belewenis). Hier is dan sukses in 'n bepaalde situasie.
8. Die kind ken nou in 'n bepaalde situasie betekenis aan homself toe. Dit is die kognitiewe moment waarin die kind in sy interne self-gesprek byvoorbeeld iets sê soos: "Ek kan daarin slaag om dit wat ek wou doen, te doen."
9. As direkte uitvloeisel van die betekenisgewing volg die affektiewe of belewingsmatige moment. Indien die betekenisgewingsmoment positief verloop het, sal die gevoel wat daaruit voortvloei waarskynlik aangenaam wees.
10. Die polariteitseffek is in hierdie situasie dan een van aantreking.
11. Hierdie positiewe kringloop dra by tot die positiewe self-konsep-vorming van die kind in sy leëwêreld in 'n spesifieke situasie. Die kind sal nou meer gemotiveerd wees; meer betrokke raak by 'n spesifieke situasie; 'n groter kans op toekomstige begrip en suksesbelewing staan; weer eens 'n aangename gevoel teenoor die hele situasie ervaar wat dan as geheel, 'n positiewe polariteitseffek (of 'n aantreking) tot gevolg sal hê. Dit is duidelik dat probleme vir die kind kan ontstaan as hierdie kringloop om die een of ander rede negatief verloop. Om selfaktualisering te bevorder by die kind is dit nodig om 'n positiewe verloop in die opvoedings- en leergebeure te probeer bewerkstellig (Jacobs et al. 1985: 151-152).

3.3.4.3 Die komponente van die intrapsigiese struktuur

Vervolgens sal daar aandag gegee word aan die strukture van die intrapsigiese (die kind as persoon) om 'n duidelike beeld van identiteitsvestiging te verkry. Hoewel die strukture van die intrapsigiese afsonderlik bespreek word, moet steeds in gedagte gehou word dat hulle betekenis in werklikheid ineengevleg en onlosmaaklik aan mekaar verbonde is.

3.3.4.3.1 Die kind as persoon

a: Die ek

Oor die wese van die ek is daar baie geskryf. William James, Sullivan, Cooley, Mead en Bugental maak die onderskeid tussen die psigiese self of die ek, en die my of empiriese self as objek van die ek (Jacobs 1987: 2). Volgens Van Peursen (1970: 128) bestaan daar egter probleme rondom die ek: *Het ik werd dan tot de ziel of tot een geestelijke substantie. Het geheezinnige van dit ik, was nu echter, dat men nimmer die hand op kan leggen, zoals dat met een voorwerp wel het geval is. Ook geestelijk kan men het ik niet vangen.* Pogings om die ek deur introspeksie of deur nadenke oor die ek van 'n ander te begryp, het misluk, omdat die ek elke keer geobjektiveer is, en omdat daar telkens weer 'n ek oorbly wat hierdie handeling uitbou. Bugental (1976: 203) rig in dié verband die volgende waarskuwing: *The Self-as-doer is, by its very nature, unobservable. As a consequence, anything said about it trends to make an object of the Self-as-doer, and thus there has been the tendency to equate the Self-as-doer seen retrospectively with the Self-as-object.* Volgens Vrey (1977: 6) en Van Peursen (1970:129) kan die ek as geestelike grootheid deur geen empiriese ondersoek aangewys word nie.

Dit was veral die eksistensieel-georiënteerde skrywers wat begin soek het na die wese van die ek in die persoonstruktuur van die mens. Kant (Van Peursen 1970: 128) beweer dat die ek 'n dubbelaspek het, naamlik 'n empiriese ek wat die voorwerp van waarneming en ervaring is en 'n transendentale ek waarvan Van Peursen (1970: 129) gesê het: *Anderzijds is het tegelijkertijd ook steeds zelf subject en dan is er niets van te zeggen dan dat het een enkelvoudige voorstelling is. Van het ik kunnen we dan slechts zeggen, dat het een bewustzijn is dat alle begrippen*

begeleidt ... Hierdie verbondenheid tussen die empiriese (of psigiese) ek en die transendentale (die geestelike of noëtiese) ek word ook deur Schelling (Janse de Jonge 1956: 27) beklemtoon as hy daarop wys dat die empiriese ek uit die Absolute (of geestelike) ek afgelei is.

Dit blyk dus dat daar inderdaad twee "ekke" is, 'n empiriese ek en 'n geestelike ek. Die empiriese ek volgens (Le Roux 1979: 26-27) kan ook, net soos die self, objek van die bewussyn word. Hiervolgens kan die empiriese ek gelyk gestel word aan die self in sy subjek-karakter.

Die navorser wil volstaan met bogenoemde opmerkinge. Die vraag wat nou gevra kan word is: Wat is die funksie van die ek?

Die ek is die bepaler van die denke en handeling wat die verbeelding van die self moontlik maak (Erikson 1968: 11). Dit is die stukrag agter al die mens se denke en handeling (Jacobs & Vrey 1982: 17). Daar is dus geen daad of gedagte sonder die ek denkbaar nie, want dit bly steeds ek wat dink of doen. Menaker en Menaker (1984: 123) sê dat die ek verantwoordelik is vir die ego-funksie van persepsie, fisiese koördinasie, spraak en kognisie, hulle verwys na die werking van die ek as ego. Jacobs en Vrey (1982: 17) gaan verder deur te sê om te dink, te voel en te handel is in die ek verenig. Dit bring die affektiewe karakter van betekenisgewing na vore, deur betekenisgewing word daar gekom tot die denotatiewe en konnotatiewe elemente van betekenisgewing.

Die ek moet gesien word ... as geestelike dimensie van die persoon wat slegs bestaan in sy geïntegreerdheid met die ander dimensies van persoonwees. Daarom kan dit slegs geken word as afgeleide struktuur daar dit verhoudings vorm met die self en die wêreld en dit die stu- en stuurkrag agter al 'n mens se handeling is (Vrey 1977: 5).

Die ek as intrapsigiese struktuurkomponent van die self vorm 'n integrale deel van die identiteit as subjek en produk van die ek. Die ek rig die self tot identiteitsvorming. Deur die funksie van die ek, stig die kind relasies en kan so tot selfaktualisering gekom word.

b. Die self

HAT (1984: 951) gee die betekenisonderskeiding van die self as 'n per-

soon se individualiteit of essensie, die eie wese, dit word ook omskryf as eie persoon. Volgens Funk en Wagnalls (Le Roux 1979: 14) gaan die self om die individuele persoon as objek van sy bewussyn met 'n unieke identiteit en persoonlikheid. Jacobs (1987: 3) omskryf die self as feit, maar ook konstruk. Hiervolgens behels konstruk alles wat die objek van 'n persoon se bewussyn kan wees, dit is al die persoon se drifmatige handeling, lewensgewoontes, aangebore en verworwe eenskappe, met ander woorde alles wat die mens het en wat tot homself behoort.

Met die self word daar verwys na die totale, subjektiewe en objektiewe intrapsigiese struktuurkomponente, dit wil sê die ek as subjek en die self as objek. Omdat die self as konstruk 'n dooie objek sal wees, staan die ek teenoor die self as verrigter wat hom openbaar as die bepaler van dit wat voorhande is van die self (Paranjpe 1975: 47).

Wijngaarden (1969: 31) omskryf die self vanuit die eksistensiële denke, as die psigomatiese natuur waartoe die liggaam, die drifte, gevoel en verstand - dit is alle liggaamlike en psigiese realia - behoort. Binne hierdie self verwerklik die ek sigself en is die self die uitdrukking van daardie ek.

Volgens Jerslid (1952: 9) is die self die somtotaal van alles wat die persoon syne kan noem. Die self sluit 'n stelsel van idees, houdings en waardes in. Die self is die persoon se totale subjektiewe omgewing, maar dit is ook die sentrum van ervaring en betekenisgewing.

Met die self word daar verwys na die totale, subjektiewe en objektiewe intrapsigiese struktuurkomponente, dit wil sê die ek as subjek en die self as objek. Le Roux (1979: 15) verduidelik hierdie verhouding soos volg: *Ook die feit dat ek aan my self kan dink, dui op 'n subjektiewe sowel as objektiewe figurering van die self. Die self is 'n bewussyns-objek maar dit bly nog ek self (subjek).* Vrey (1974: 76) stel dit soos volg: *Vanweë hierdie inkarnasie van die ek in die bewussynsakte en handeling van die self, ... is die self 'n subjek ..., onder meer omdat die self kan redeneer en met die self geredeneer kan word.*

Volgens Vrey (1974: 79) kan die self objek maar ook subjek wees, die self is feit, maar ook konstruk, dit is enkelvoudig maar ook veelfasset-

tig.

Le Roux (1979: 19) vind aansluiting by Vrey se uitsprake omtrent die self. Hiervolgens (Le Roux 1979: 19) kan die self as die kern van die persoonlikheid beskou word omdat die self na die persoon se liggaam, sy idees, sy houdinge, sy waardes, dit waaraan hy hom oorgee, verwys. Die self verwys dus na die totaliteit met sy unieke kwaliteite wat eie aan die individuele persoon is. Die waarneembare en meetbare word die essensiële kwaliteite waaraan die persoon herken en as dieselfde persoon, en nie iemand anders, geken word nie.

Wanneer die baie beskouinge oor die self in gedagte gehou word, word dit duidelik dat die self in sy veelfasettigheid, die totaliteit is, van wie en wat ek as persoon is en van alles wat ek myne kan noem. Daar kan volstaan word met Jersild (1952: 9) se uitspraak naamlik die self ... *is the individual as known to the individual*.

c. Die ek-self-verhouding

Waar die ek die nie-bewuste en nie-waarneembare dimensie van die self voorstel, verwys die self na die bewuste en waarneembare dimensie van persoonwees, dit wil sê die deel van die self waardeur die ek as subjek tot openbaring of uitdrukking kom. Dit was veral die eksistensiële skrywers onder andere Hugenholz, Janse de Jonge, Van der Horst en Wijngaarden wat aan hierdie ek-self-verhouding aandag gegee het.

Volgens Van der Horst (1952: 223) ken ek al die gewordene in myself, al die gevormdheid, alles wat objek van my selbewussyn kan wees, naas my ek as vrye skeppende krag. Die self is die liggaamlikheid, geslagtelikheid, tydelikheid en gebondenheid. Hierteenoor staan my ek as verrigter wat hom nooit in sy verrigting uitput nie. Die ek staan teenoor die self as ongevormdheid en moontlike eksistensie. Die ek openbaar hom as die bepaler van dit wat voorhande is van die self.

Die ek volgens (Wijngaarden 1969: 31) is altyd aan die self gebonde sonder om deur die self gedetermineer te word. Die self is die moontlikheid waardeur die ek hom uitdruk. Ek en self staan nie teenoor mekaar nie, die self is nie die hindernis vir die ek nie, maar wel die begrensing daarvan waarbinne die ek homself kan uitdruk.

Die self verwys na die totale, subjektiewe en objektiewe intrapsigiese struktuurkomponente, dit wil sê die ek as subjek en die self as objek. Die ek as stukrag impliseer dat die konsep identiteit volgens (Paranjpe 1975: 47) verwys na die ... *central organizing principle responsible for the unitary organization of the personality*.

d. Identiteit

In essensie gaan dit in die opvoedingsgebeure om identiteitsvorming. Dit is die kind se kennis omtrent homself wat betref sy verstandsmoontlikhede en/of beperkinge, sy eie medemenslikheid en sosialiteit, sy belangstelling, sy gesindheid ten aansien van arbeid, verantwoordelikheid en geroepenheid. Die kind moet gesteun word om deur verkenning tot selfkennis en selfbegrip te kom (Petrick 1985: 51).

Identiteit is 'n komplekse begrip, die kompleksiteit van identiteit word omskryf met die verwysing na "veelfasettig" (Jacobs & Vrey 1982: 19), "fasette van die identiteit" (Le Roux 1979: 22) en "multidimensionele karakter" (Jacobs & Vrey 1982: 19). Elke faset van persoon-wees toon 'n unieke identiteit. Die antwoord op die vraag "Wie is ek?", kan dus uit 'n hele reeks geselekteerde en betekenisvolle kategorie- en attribuut-terme wat as 'n geïntegreerde geheel my selfidentiteit daarstel, omskryf word. Dit impliseer dat die persoon net soveel identiteite mag hê as wat daar fasette van die self is (Jacobs & Vrey 1982: 19). So kan my antwoord, wat my selfidentiteit impliseer, sulke kategorie-terme soos vrou, onderwyseres, moeder, ensovoorts en attribuut-terme soos hardwerkend, streng, liefdevol, wees. Le Roux (1979: 8) wys egter daarop dat die eenheid van my identiteit daarin gevind word dat ek myself elke keer as totale persoon beleef en nie as afsonderlike komponente nie.

Wanneer 'n mens die term selfbeeld gebruik, word onmiddellik aan identiteit gedink, want die selfbeeld is juis die voorstelling wat ek van my identiteit maak. Hier is dus sprake van die identiteit van 'n persoon se self of soos Vrey (1979: 49) dit stel: ... *'n self wat 'n unieke identiteit is*. Le Roux (1979: 21) sê dan ook in dié verband: *Vanweë die komponente van die self, personaal sowel as die ekstensiteite van die self, kan daar tegelykertyd verskeie identiteite en ooreenstemmende selfbeelde bestaan*. Wanneer ek myself op 'n bepaalde oomblik as 'n tennisspeler beleef, figureer 'n bepaalde identiteitskomponent sterker

op die voorgrond as die ander. Deur betekenisgewing aan die self word die identiteit gevorm (Raath 1985: 64-65) en die vorming van 'n bepaalde identiteit is moontlik indien die persoon hom met die attribuut identifiseer (Jacobs & Vrey 1982: 19).

Identifisering dui op 'n aktiwiteit wat plaasgevind het, maar ook op die gedurige ontplooiing van 'n bepaalde identiteit. Gordon, soos aangehaal deur Jacobs en Vrey (1982: 19), sê dat die kind ... *perceives or views himself as a variety of others, takes on the roles as meaningful to him, incorporates them with his own image*. Volgens Erikson (1968: 158) verwys die begrip "selfidentiteit" na die gemeenskaplike geïntegreerde eenheid van die persoon se konsensepsies van homself. Die kind identifiseer met verskeie persone ten opsigte van verskeie aspekte en verkry hieruit 'n stel van verwagtinge wat hy vir homself as doel stel.

Daar bestaan egter verskeie moontlikhede in die ontwikkeling van identiteitsvorming. Die moontlikheid van die vestiging van 'n identiteit mag wissel tussen twee pole naamlik die vestiging van 'n realistiese identiteit tot die vestiging van 'n totaal onrealistiese identiteit. Wanneer die kind nie 'n realistiese selfidentiteit ontwikkel nie, sal dit tot identiteitsverwarring lei.

Bepaalde oënskynlike onvermoëns by die kind kan dikwels teruggevoer word tot onrealistiese betekenisgewing en irrasionele denke (Vrey 1977: 36). Die kind is subjektief vasgevang in 'n belewing van "ek-kan-nie", omdat hy so dikwels vasgevang raak in negatiewe betekenisgewing aan homself. Hy slaag dus nie daarin om realiteite omtrent homself te herken nie.

As gevolg van die identiteitsverwarring kan die kind ook nie standpunt inneem nie (Oosthuizen *et al.* 1985: 3). Die kind het, as gevolg van identiteitsverwarring, dus nie kennis van wie hy is, wat hy kan, behoort en wil word nie. Hy is ook nie bewus van sy tekortkominge nie. Bronson (1981: 115) verklaar in dié verband: *The identitydiffuse adolescent lacks inner referents (standards and criteria) for self-evaluation to which to anchor new experiences, he lacks adaptability and fluctuates between unbending resistance and overeasiness compliance. Essentially the identity diffuse person is dependent, often to the point of passivity, despite his occasional resistances.*

Die vorming van die selfidentiteit is 'n lewenstaak wat vanaf die wieg tot die graf plaasvind want die mens is onvoltooid en onvoltooibaar en dit kom dus nooit tot 'n einde nie. Die selfidentiteit bereik 'n sekere mate van stabiliteit in die adolessensie.

Die kind kan tot selfkennis kom, maar verdieping daarvan tot selfbegrip, verg opvoedingshulpverlening en -steungewing deur 'n volwassene. Na die verworwe kennis kan verwys word as self-identiteite wat gekonstitueer word deur liggaamlike geskiktheidsidentiteit, medemenslikheidsidentiteit, belangstellingsidentiteit, verantwoordelikeheidsidentiteit, ensovoorts (Petrick 1985: 58). Die evaluering van hierdie self-identiteite staan in die praktyk bekend as "die selfkonsep" waaraan daar nou aandag gegee sal word.

e. Selfkonsep

Funk en Wagnalls (1969: 70) verwys na 'n konsep as ... *an abstract notion or idea*. Kolesnik (1973: 289) omskryf konsep as *an idea of what a thing is*. Die samevoeging "selfkonsep" bestaan uit twee basisvorme, naamlik "konsep" en "self". 'n Omskrywing hiervan sou dus wees: 'n Konsep wat 'n persoon van sy self gevorm het. Die referent of verwysingspunt is die "self". Vir elke persoon is die betekenis van 'n bepaalde konsep die geïntegreerde totaliteit van die eie denotatiewe (betekenis of verstaankomponent) en konnotatiewe (gevoelskomponent) betekenisfasette (Vrey 1979: 273). Dit beteken dus dat tydens konsepvorming ook begripsvorming plaasvind, maar terselfdertyd is daar ook sprake van evaluering (Le Roux, 1979: 155). Konsepvorming impliseer dus ook evaluering.

Vrey (1979: 51) beklemtoon ook die feit dat die gevormde identiteit of selfbeeld noodwendig geëvalueer word teenoor die eie subjektiewe standarde wat in relasie met die ander gevorm is. Elke persoon se gevormde selfbeeld word noodwendig geëvalueer *teenoor eie subjektiewe standarde wat in relasie met ander gevorm is* (Vrey 1979: 51). Rogers (Geldenhuis 1975: 387) sluit hierby aan wanneer hy hom distansieer van die sogenaamde "s-r" benadering (reaksie op 'n bepaalde prikkel) en daarop wys dat reaksie saamhang met die wyse waarop die wêreld waargeneem en beleef word. By wyse van interaksie met sy omgewing en met ander persone vind 'n evaluering van eie optrede en reaksies plaas.

Die invloed van die betekenisvolle ander persone op die kind moet nie onderskat word nie. Hurlock (1972: 464) sê: *At first, the most significant people in the child's life are family members and, as a result, their influence on his developing selfconcept is dominant. Later, as peers and teachers become significant in his life, their influence on his concept becomes greater and greater.* Die ander se evaluering van sy handeling is dus belangrik. 'n Mens inkorporeer dus die ander se oordeel en begin homself dan as't ware deur die oë van die ander sien en evalueer. Wanneer die mens homself so oor tyd evalueer, dan begin sy selfkonsep te vorm. Die selfkonsep is die persoonlike evaluering van 'n persoon se selfidentiteit.

Die selfkonsep hou dus direk verband met die identiteit. Vrey (1979: 3) onderskei die volgende komponente in die struktuur van die selfkonsep:

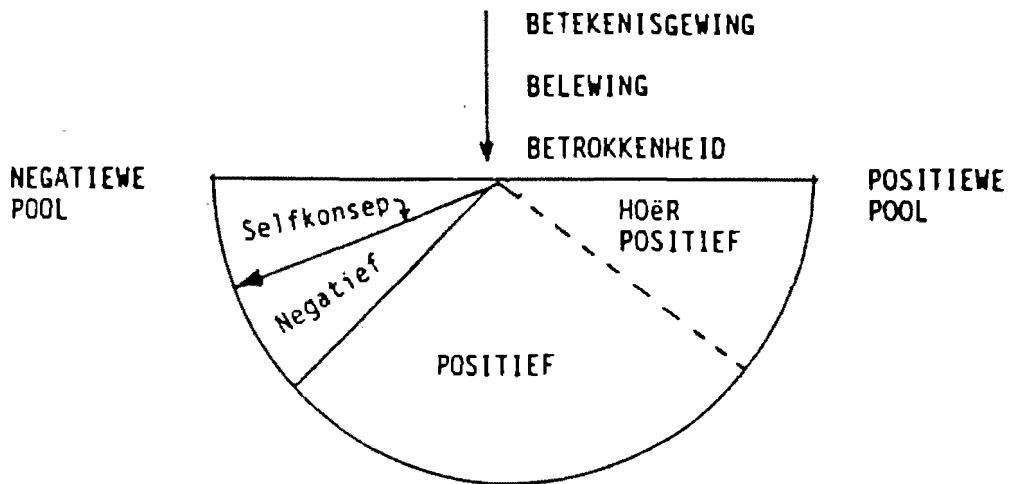
- die fisiese self, die self in verhouding tot die liggaam,
- die persoonlike self, die self in sy eie psigiese verhoudinge,
- die gesin self, die self in gesinsverhoudinge,
- die sosiale self, die self in sosiale verhoudinge,
- die sedelike self, die self in verhouding tot sedelike norme, en
- selfkritiek.

Die voorgaande verhoudinge van die self vorm die struktuur van die selfkonsep, waarvan die persoon bewus is of bewus kan raak. Dit wil sê, die selfkonsep is 'n genormeerde struktuur waaraan hy homself ken in antwoord op die vraag "Wie is ek?"

'n Mens se selfkonsep kan in sekere situasies positief (hoog) en in ander negatief (laag) wees. Deur middel van die empiriese-opvoedkundige essensies belewing, betrokkenheid en betekenisgewing bestaan daar 'n voortdurende wisselwerking tussen die selfkonsep en selfaktualisering. Dit veroorsaak dat die selfkonsep nie staties is nie, maar tussen twee pole naamlik negatief en positief beweeg (Raath 1985: 98). Dit kan soos volg voorgestel word:

DIAGRAM 13

DIE BEWEGING VAN DIE SELFKONSEP TUSSEN DIE NEGATIEWE EN POSITIEWE POLE (Raath 1985: 98)



In Raath (1985: 98) se voorstelling van die dinamiese aard van die wisselwerking tussen die onderskeie intrapsigiese struktuurskomponente asook die empiries-opvoedkundige essensies word beklemtoon dat belewing, betekenisgewing en betrokkenheid deur middel van die selfgesprek die dinamiek van die selfkonsep ten grondslag lê. In die geheelbeeld van die realistiese selfkonsep is daar 'n balans tussen die positiewe en negatiewe aspekte, volgens Combs en Snygg, (1959) soos aangehaal deur Raath (1985: 99): *Negative concepts of self ... are present but do not color and distort the entire organization. Such percepts maintain their proper perspective as part of the self concept, but do not overbalance it.*

Die balans word egter versteur wanneer die negatiewe aspekte oorheers. In dié geval swaai die selfkonsep verby die grens van realistiese belewing en ontstaan daar nou problematiese gedrag. Probleme ontstaan wanneer die geheelbeeld van die selfkonsep onrealisties-laag (negatief) is. Teenoor die persoon met die onrealistiese-lae (negatiewe) selfkonsep staan die persoon met die realistiese-hoër (positiewe) selfkonsep, wat daarin slaag om die negatiewe aspekte, byvoorbeeld 'n swak liggaam, te aanvaar en te verwerk. Hierdie mense met die realistiese selfkonsep slaag daarin om hulle probleme op te los. Hulle ken hulle tekortkominge, maar is ook bewus van hulle eie moontlikhede. Dit is die persone wat tot realistiese aktualisering van sy eie moontlikhede kom.

3.3.4.3.2 Sintese

- Die vestiging van 'n identiteit word bepaal deur die wyse van betekenisgewing deur die kind, sy betrokkenheid en sy belewing. Die wyse van betekenisgewing, die mate van betrokkenheid en die intensiteit van sy belewing sal bydra tot die bevordering en/of remming van die aktualisering van sy moontlikhede.
- Daar is 'n interafhanklikheid tussen die empiries-opvoedkundige essensies en die intrapsigiese struktuurskomponente, te wete die ek, die self, identiteit en selfkonsep onderling en teenoor mekaar.
- Daar kan wel 'n onderskeid gemaak word tussen die onderskeie intrapsigiese struktuurskomponente, dog dié komponente kan nooit van mekaar geskei word nie.

3.3.4.4 Identiteitsvestiging

Op die grondslag van die voorafgaande bespreking, van die identiteitsvormingsteorie uit 'n empiries-opvoedkundige perspektief, blyk dit dat 'n besondere bewegingsgang in die identiteitsvestigingsgebeure gekenmerk word. Die bewegingsgang tot identiteitsvestiging kan soos volg verduidelik word:

a. Bewuswording

Vanaf die oomblik van geboorte verkeer die kind met ander. Hy raak bewus van die mense en algaande ook van homself. Bewuswording kring uit na meer mense en 'n wyer omgewing waarin die kind betrokke raak. Die kind ervaar egter geen heldere en stabiele belewing van 'n eie identiteit tot heelwat later nie. Die belewing van permanensie van 'n eie geslagsidentiteit vind egter reeds inslag. Turner (1979: 31) wys daarop dat die liggaamlike op 'n biologies-erflik gegewene dui waarmee die mens sy wêreld betree en bewoon en daarom moontlikheidsvoorwaarde is vir die mens se voortbestaan en selfverwerkliking.

Sy liggaam is dus die sentrum of uitgangspunt van waarneming en handeling waardeur die mens die wêreld om hom betrek. Die liggaam is daarom die kern van sy totale menslike bestaan (Antonites 1962: 81).

Die kind word ook daarvan bewus dat verstandelikheid nie afsonderlik van die menslike totaliteit funksioneer nie omdat die geïntegreerde liggaam-gees by die aktualisering daarvan saam in funksie gaan. Alhoewel daar onder meer praktiese, teoretiese, ekonomiese, estetiese en sosiale verstandsmoontlikhede te onderskei is, is almal momente in die persoons-totaliteit van die kind, wat alleen bestaan in funksionele onafhanklikheid van sy totaliteit (Langeveld 1963: 229).

Hierdie bewus-wees van iets, dink aan iets en iets waardeer, word aangedui deur die begrip intensionaliteit (Meyer 1983: 38). Die bewussyn is gerig op een voorwerp waarby die kind betrokke is. In hierdie gebeure moet daar deurgaans sprake van aktiewe deelname wees. Die bedoeling van die betrokkenheid is juis om dié iets waarop die bewussyn gerig is later te begryp. Sekere handeling gaan van die kind (self-aktiwiteit) en die opvoeder (begeleidingsaktiwiteit) uit. Selfaktiwiteit impliseer toereikende aandag, belangstelling, betekenisgewing, betrokkenheid, belewing, selfevaluering, keuse en verantwoordelike aanvaarding deur die kind. In die identiteitsvestigingsgebeure impliseer bewuswording die fase waar die kind bewus word van sy identiteite as "Ek is", ek is 'n seun, ek is 'n skooler, ek is 'n sportman, en so meer.

b. Verkenning

Bewuswording en verkenning oorspronklik mekaar in werklikheid. Verkenning is 'n handeling, 'n gebeure van te ken of 'n opname te maak van 'n toestand (HAT 1991: 1248). Verkenning is dus die handeling deur 'n persoon wat daarop gerig is om iets te verken of van 'n opname te maak met die oog daarop om te ken en te begryp.

In die identiteitsvestigingsgebeure beteken verkenning dat die kind oorgaan tot kennisinsameling van sy persoonstoerusting. Die kind verworf selfkennis. Volgens Oosthuizen (Jacobs et al. 1985: 205) kom die kind tot selfkennis deur bewuswording, verkenning en verpersoonliking as 'n gebeure waardeur die individu sekere belangstellings ontwikkel in bepaalde persoonsmoontlikhede. Die belangstelling groei in so 'n mate dat die kind sekere aspekte verder verken en hom eventueel sodanig daarmee vereenselwig, dat hy dit sy eie maak. Die kennisinsameling deur die kind van sy persoonsmoontlikhede, lei tot toereikender begrip van homself.

Petrick (1985: 75-76) wys egter daarop dat die kind tot selfkennis kan kom, maar verdieping daarvan tot selfbegrip, verg opvoedingshulpverlening en steungewing deur 'n volwassene. Dit beteken dat die kind deur begeleiding van 'n volwassene tot evaluering en interpretering van sy selfkennis kom waardeur selfbegrip gekonstitueer word. Wat van fundamentele belang is, is dat die kennis van die sêlf, moontlikheidsvoorwaarde vir selfbeoordeling is. Volgens Petrick (1985: 86) lei die verkenning van die persoonsmoontlikhede tot verwerwing van identiteite ten aansien van persoonsmoontlikhede soos:

- Liggaamlike geskiktheidsidentiteit
- Medemenslikheid en sosialiteitsidentiteit
- Belangstellingsidentiteit
- Geroopenheidsidentiteit
- Arbeidsgesindheidsidentiteit
- Normidentiteit

Die verkenningsfase in die identiteitsvestigingsgebeure gaan uiteindelik oor tot die verpersoonlikingsfase. Die onderskeie fases kan egter nooit suiwer afgebaken word nie en moet daar in die gebeure gewaak word teen faseologie. In die verkenningsfase kan die kind steeds bewus word van meer persoonsmoontlikhede.

c. Verpersoonliking

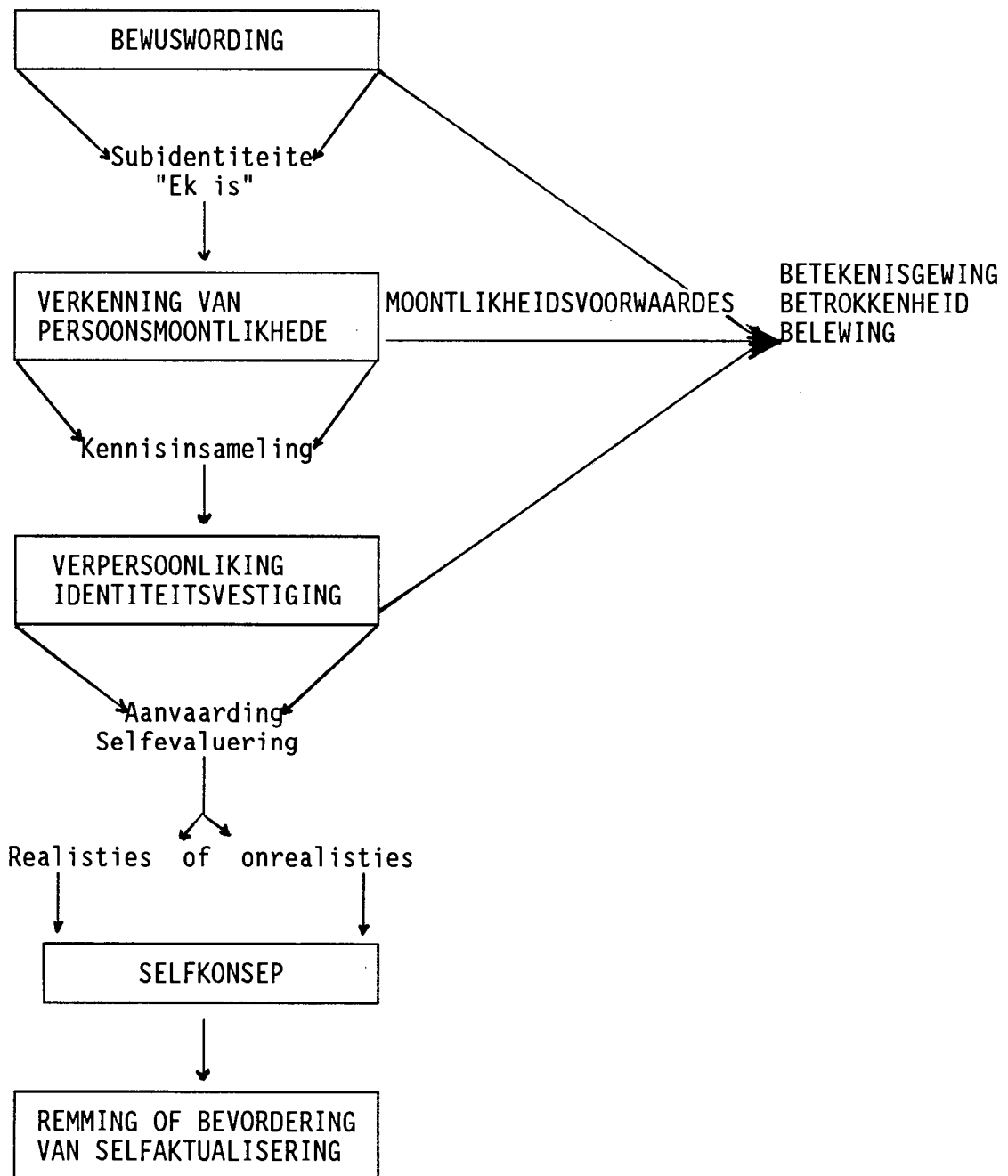
Die doel van die verpersoonlikingsfase is dat die kind die geleentheid gebied word om die verworwe selfkennis en die besondere kennis van sy bevindinge, deur middel van sy selfgesprek te evalueer en nou sy eie te maak. 'n Eie hiërargie van waardes volgens sy voorkeur sal bepaal waarmee en met wie hy hom identifiseer. Die kind beleef ook watter identiteite nie by hom pas nie. Die kind weet nou wie en wat hy is, en kan na homself verwys as: ek is slim, ek is gesond en so meer.

Langs hierdie weg word die kind gesteun om sy verworwe self-identiteit

(selfkennis) te evalueer en te omskep tot 'n self-konsep (selfbegrip). Deur verhelderende insig, toe-eiening, singewing en begeleiding van die volwasse opvoeder, kom die kind tot keusename. Deur die aktualisering van betrokkenheid, beleving en betekenisgewing vind 'n verryking van die kind se selfidentiteit plaas en konstitueer eventueel sy selfkonsep as die integrering van sy ervaringswêreld en sy leefwêreld. Diagrammaties kan die voorafgaande soos volg voorgestel word:

DIAGRAM 14

IDENTITEITSVESTIGING



3.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar aandag gegee aan die teorieë oor die vorming van 'n identiteit. Die teorie van William James is bespreek. Volgens die teorie van James blyk dit dat die persoonlike self en die sosiale self moontlik verband hou met identiteit en die selfkonsep onderskeidelik. Aandag is gegee aan die teorie van Erikson wat 'n besondere bydrae ten opsigte van die verklaring van identiteitsvorming bied. Volgens Erikson se epigenetiese beginsel tree die individu se eienskappe (wat moontlikhede en behoeftes insluit) op sekere ouderdomme en in 'n sekere volgorde na vore en wel op so 'n wyse dat die totale individu gedurig as 'n geheel ontwikkel. Robert Kegan se meer kontemporêre teorie is ook onder oë geneem. Kegan se teorie oor identiteit kan as 'n sintese van die werk van identiteitsteoretici soos onder andere Piaget, Kohlberg, Erikson, Blos, Mahler en Loevinger, beskou word. Kegan baseer identiteit op die relasies wat deur die individu in sy betrokkenheid met dinge, objekte en idees gevorm het en waaraan hy (die individu) 'n seker betekenis gee. Vir Kegan is identiteitsvorming ook 'n voortdurende proses in die lewe van die individu.

Daar is veral aandag gegee aan die identiteitsontwikkelingsteorie vanuit 'n empiries-pedagogiese perspektief met die implikasie daarvan in die identiteitsvestigingsgebeure. Hiervolgens word identiteitsvestiging bepaal deur die wyse van betekenisgewing deur die kind, sy betrokkenheid en sy belewing. Die wyse van betekenisgewing, die mate van betrokkenheid en die intensiteit van sy belewing sal bydra tot die bevordering en/of remming van die aktualisering van sy moontlikhede. Daar is ook aandag gegee aan die besondere verloop, naamlik bewuswording, verkenning en verpersoonliking, wat in die identiteitsvestigingsgebeure plaasvind.

In die hoofstuk wat volg sal besin word oor sekere wesenskenmerke van die adolessent. Die aard van betekenisgewing van die adolessent met probleme sal ook onder die loep geneem word.

HOOFSTUK 4

BETEKENISGEWING BY DIE ADOLESENT MET PROBLEME

*Flatter me, and I may not believe you.
Criticize me, and I may not like you.
Ignore me, and I may not forgive you.
Encourage me, and I will not forget you.*

W.A. Ward in Star-Telegram

4.1 INLEIDING

Die vorige twee hoofstukke is onderskeidelik gewy aan betekenisgewing en identiteitsvestiging. In hierdie hoofstuk sal daar gepoog word om perspektief te verkry ten opsigte van sekere wesenskenmerke van die adolessent in die sekondêre skoolfase. 'n Ander komponent wat in hierdie hoofstuk aan die orde moet kom is 'n beskouing van die aard van die betekenisgewing by die adolessent met probleme.

Die doelstellings wat met die literatuuronderzoek in die hoofstuk gestel word kan soos volg uiteengesit word:

1. Om aan te toon wat die wesenskenmerke van die adolessente in die sekondêre skoolfase is, veral ten opsigte van:	2. Om die aard van betekenisgewing by die adolessent met probleme vas te stel.	3. Om die manifestasie van probleme by die adolessent as gevolg van betekenisgewing aan te toon en die invloed hiervan op identiteitsvestiging uit te wys.
1.1 Die liggaamstand.	2.1 Om aan te toon watter rol die veranderde samelewing in die identiteitsvestiging by die	3.1 Om die aard van betekenisgewing by adolessente
1.2 Die kognitiewe stand.	adolessente speel, veral ten	

	opsigte van:	met probleme vas
	- Die ouers	te stel.
	- Die skool	
	- Die portuurgroep	3.2 Om die gevolge van
	- Die self	irrasionele be-
		tekenisgewing uit
		te wys.
		3.3 Om kritiese denke
		met irrasionele
		denke te vergelyk

4.2 SEKERE WESENSKENMERKE VAN DIE ADOLESENT IN DIE SEKONDÊRE SKOOLFASE

Om 'n beskouing van sekere wesenskenmerke van die adolessent in die sekondêre skoolfase te gee, sal die ontwikkelingsfases en fasette vanaf die puberfase tot adolessentfase nie in besonderhede bespreek word nie. Vir die doel van hierdie ondersoek sal daar slegs aangedui word hoe die gemiddelde groep sekondêre skoolleerlinge daar uitsien. Wesenskenmerke van die liggaamlike stand, die kognitiewe stand en die betekenis daarvan in identiteitsvestiging sal sonder aanspraak op volledigheid, van nader beskou word.

Adolessensie dui op 'n bepaalde fase in die ontwikkeling van die kind op pad na volwasseheid. Dit blyk egter problematies te wees om spesifieke grense vir die periode van adolessensie af te baken. Die duur van die adolessensiefase mag volgens die individuele ontwikkelingstempo van die persoon wissel.

Dit is moeilik om adolessensie tussen twee ouderdomme af te baken. Dit blyk asof die ouderdom waarop die periode van adolessensie 'n aanvang neem, vervroeg, maar die ouderdom waarop adolessensie eindig, word ook al meer uitgestel (Papalia en Olds 1981: 344). Hierdie verlenging van die periode van adolessensie in die moderne tyd is moontlik toe te skryf aan die sosiale en tegnologiese veranderinge in die samelewing. Die

verlengde periode van adolessensie moenie sonder meer as 'n nadeel beskou word nie. Dit bied 'n uitdaging tot 'n meer intelligente en doeltreffende voorbereiding op volwassenheid (Rodgers 1972: 22).

Betreffende die indeling van die adolessente tydperk, beweer Vrey (1979: 175) dat adolessensie ongeveer van sowat 12 tot 22 jaar strek. Die tydperk kan ingedeel word in die vroeë adolessensie van 12 tot 15 jaar, middeladolessensie van 15 tot 18 jaar en laatadolessensie van 18 tot 22 jaar. Die sekondêre skoolleerling bevind hom dus in die vroeë tot middeladolessensiefase. Hiervolgens blyk dit (Hopkins 1983: 16) dat die vroeë adolessent ondersteuning by sy portuurgroep soek terwyl die kind tydens middeladolessensie probeer uitvind wie hy is. Hy voel dikwels alleen en geïsoleerd en fisiese verandering is ook vinnig besig om plaas te vind.

Verskeie outeurs, waaronder Papalia en Olds (1981: 344), Adams (1980: 2) en Hopkins (1983: 6) beskou adolessensie soos dit teenswoordig aan ons bekend is, as 'n betreklik resente verskynsel. In die primitiewe samelewings, waaronder dié van die San, het die vaardighede wat vir die volwasse lewe nodig was, nie 'n periode van voorbereiding vereis nie. Dié oorgang geskied met puberteit en vind gewoonlik plaas tydens een of ander inisiasieproses. Die jeug (byvoorbeeld die San) gaan sonder die verposing, wat vandag as adolessensie omskryf word, van die kinder- na volwassestatus oor. Volgens Proefrock (1981: 850) is daar die volgende faktore wat vir die voorkoms van adolessensie as ontwikkelingsfase verantwoordelik gehou kan word, naamlik:

- 'n Skeiding tussen woon- en werkplek.
- Gespesialiseerde arbeid.
- Die noodsaaklikheid van 'n verlengde periode van voorbereiding vir 'n volwasse rol in die samelewing.
- Die voorkoms van 'n betreklik hoë sosiale en geografiese mobiliteit asook 'n mate van ekonomiese welvaart onder die jeug.

Volgens Friedenburg (Shertzner en Stone 1976: 4) is adolessensie 'n fase van self-definiëring. Self-definiëring beteken om 'n persoon in jou

eie-reg te word, dit is om te leer wie jy is en hoe jy voel, met ander woorde adolessensie is die tydperk wat tot selfkennis behoort te lei. Friedenburg, soos aangehaal deur Shertzer en Stone (1976: 4) glo *inwardness or subjectivity is what makes self-definition possible* en hy gaan van die standpunt uit dat hierdie eienskap dit moontlik maak om aandag te skenk aan jou emosies asook om selfkennis te verwerf.

Vir Garbers (1968: 17) besit verfynde faseologie-indelings groter teoretiese as praktiese waarde, want hy glo dat hierdie indelings vir die pedagoog kwalik implementeerbaar is. Vir hom strek adolessensie van ongeveer die twaalfde of dertiende jaar tot in die vroeë twintigerjare, met daarbinne talle individuele en kulturele variasies. So 'n universele afbakening van 'n ontwikkelingstydperk binne elke milieu, is vir hom sinvol. Daar moet besef word dat belangrike veranderinge in die kind se volwasewording plaasvind vanaf die begin tot die einde van sy hoërskoolloopbaan.

4.2.1 Die liggaamlike stand van die adolessent

Die fisiologiese ontwikkeling van die adolessent verklaar heelwat van die angstigheid en ongelukkigheid wat kenmerkend van die tydperk is. Tydens die vroeë en middeladolessensie vind ingrypende liggaamlike veranderinge plaas, dit is die tydperk wat die kind op die sekondêre skool is. Gedurende adolessensie versnel die pas, waarmee die adolessent tot in hierdie stadium ontwikkel het, aansienlik. Die kind kan sy nuwe liggaam realisties of onrealisties beleef. Die adolessente groei is ook anders as vroeëre groei, omdat dit die finale groei is. Volgens Vrey (1979: 178) is die fisieke self van groter sentrale belang gedurende adolessensie as in enige ander tydperk van die persoon se lewe, behalwe moontlik in die ouderdom.

Nog 'n belangrike aspek van die fisiologiese ontwikkeling is die rypwording en groei van die genitale en seksueelverbonde organe. Hierdie deel van die anatomie ontwikkel nog vinniger as die res van die liggaam en het noodwendig aansienlike sosiale en sielkundige implikasies (Hamachek 1971: 108). Die liggaam word ervaar as die sigbare deel van die self. Die fisieke voorkoms is 'n belangrike bepaler van selfagting omdat dit dikwels sosiale interaksie met mense beïnvloed. Elke mens wil graag lyk soos die liggaamsideaal wat hy vir homself voorhou. Gedagtig hieraan is

dit dus ook vir die adolessent belangrik om in 'n "geslagsgeskikte" figuur te ontwikkel. Hoe kleiner die verskil tussen die werklike liggaamsbeeld en die ideaalbeeld, hoe hoër is sy selfagting. Die verskil bestaan tussen die liggaams- en die ideaalbeeld (Hamachek 1971: 109, 111).

Kultuur speel 'n belangrike rol by die keuse van 'n ideaalbeeld. 'n Meisie wil graag so na as moontlik lyk aan die ideale vrouefiguur in haar kultuur en so ook die seun in terme van die ideale mansfiguur (Vrey 1979: 178). Die adolessent vergelyk sy liggaam met die van sy portuurgroep. Om deur sy portuurgroep aanvaar te word, moet sy liggaam ooreenkom met dié van sy portuurgroep (Ruff, soos aangehaal deur Jersild, Brock & Brock 1978: 82). Daar is gevind dat die aantreklike adolessent oor die algemeen baie gelukkiger, meer ekstrovert, beter aangepas en meer suksesvol op skool en sportgebied presteer as die minder aantreklike adolessent (Boshoff 1976: 42).

Die wesenlike bio-fisiese en biochemiese veranderinge, wat die adolessent deur die puberteitsperiode ondergaan het, het op die middeladolessensiefase gestabiliseer. Die liggaamsbou en massa het verander van 'n lompgeboude jongeling na 'n tipiese volwasse manlike of vroulike liggaam. Die kindersagte vel het verander, die volwasse lengte is meestal bereik en die hande en voete is die van 'n volwassene. Die stem by die seun het reeds gebreek, sy baard is harder en donkerder en sy gesig lyk meer volwasse. Die spiere by die seun is klaar ontwikkel, sy beenstelsel is verhard, die jongman se skouers het verbreed en hy is baie bewus van sy nuutgevonde krag. Die dogter se liggaam het reeds ontwikkel om voorbereid te wees ter vervulling van die voortplantingsfunksie. Haar gelaatsuitdrukking is nie meer die van die jong kind nie, sy het vroulike rondings ontwikkel en haar heupe het verbreed (Cornelius & Van Niekerk 1983: 3).

In die praktyk blyk dit dat die liggaamsfaktore 'n remmende invloed kan uitoefen op identiteitsvorming. Die groei en verandering tydens adolessensie is dikwels so opvallend dat die adolessent dikwels vir homself en ander totaal vreemd voorkom. Hy moet belangrike krisisse deurwerk om sy eie identiteit asook die van ander te aanvaar en te respekteer. Die konflik tussen fisiese begeertes en sosiale kodes is een van die mees intense probleme waarmee die adolessent te kampe het. Adolessente moet

aangemoedig word om met verskillende mense uit te gaan. Dit kan goeie gevolge hê omdat die adolessent sodoende kan leer om mense volgens sy idees en waardes te beoordeel en so kan sy eie persoonlike groei-ontwikkeling bevorder word. Dit mag lei tot die stabilisering van sy fisiese identiteit en waardes.

Dit is deur sy liggaam dat die adolessent ervaar in watter mate hy deur sy medemens aanvaar word. Die besef dat hy hom deur middel van sy liggaam aan sy medemens voordoet, kan by die adolessent lei tot groot onsekerheid. Dit is dus belangrik dat die opvoeder op alle moontlike wyses aan die adolessent laat blyk, dat hy in sy fisiese andersheid, nog steeds deur sy medemens aanvaar word (Gordon 1986: 293).

4.2.2 Die kognitiewe stand van die adolessent

Die indrukwekkende fisiese veranderinge en groei in die adolessente stadium gaan gepaard met net so 'n indrukwekkende toename in die kognitiewe en intellektuele vermoë. Dit is inderdaad so dat van die tydperk tussen puberteit en volwassenheid gesê kan word: ... *the capacity to acquire and to utilize knowledge reaches to peak efficiency* (Larson 1987: 165).

In hoofstuk 2 is daar reeds in breë trekke na die teorieë van die Kognitiewe-Veldrigting verwys en daarom sal dit nie weer hier herhaal word nie. Daar word egter kortliks na die teorie van Piaget verwys om die kognitiewe stand van die adolessent toe te lig, kyk ook 2.3.4.

Volgens Piaget (Papalia & Olds 1981: 15) ontwikkel die denke van die kind deur vier hoofstadia, naamlik:

- 'n Sensories-motoriese stadium van 0 tot 2 jaar
- 'n Vooroperasionele stadium van 2 tot 7 jaar
- 'n Konkreet-operasionele stadium van 7 tot 11 jaar
- 'n Formeel-operasionele stadium van 12 tot 15 jaar.

Die adolessent ontwikkel kognitiewe volwassenheid met die bereiking van die formeel-operasionele stadium. Hy is in staat om abstrakte simbole

in sy bewussyn te hanteer: ... *he can hypothesize and reverse his thinking by the manipulation of words* ... (Gordon 1986: 325). Die periode kan tereg beskryf word volgens De Cecco (1978: 92) as die periode waarin ... *the major characteristic ... concerns the possible versus the real*.

In teenstelling met die jonger kind wat konkreet operasioneel dink, is die adolessent se denke baie ryker, breër en meer buigbaar (Rice 1981: 191). Die jonger kind is volgens Rice merendeels besig om te leer hoe om te funksioneer in die wêreld van hier en nou. *The older adolescent is able not only to grasp the immediate state of things but also the possible state they might or could assume* (Rice 1981: 191).

De Cello (1978: 93) onderskei nog drie verdere kenmerke in die kognitiewe ontwikkeling van die adolessent. Eerstens is die adolessent se denke hipoteties-deduktief. Die adolessent kan 'n hipotese opstel in verband met verskeie moontlikhede en is hy in staat om die hipotese te toets. Tweedens is voorstellende denke 'n moontlikheid in adolessensie. Die adolessent is in staat om verhoudings tussen voorstellings te begryp. Derdens is die adolessent in staat tot verbindingsanalises. In probleemoplossings kan die adolessent alle moontlike oplossings oorweeg, sy kognitiewe vermoë stel hom in staat om alle moontlike faktore en moontlike kombinasies te oorweeg.

Terwyl die liggaamlike veranderinge en toename in grootte gedurende die adolessente tydperk vreemd en ongekend is, het die brein volgens Tanner (Lloyd 1985: 14) reeds teen twee en 'n half jaar 75% en teen tien jaar 95% van sy volwasse grootte bereik. Dit is belangrik om daarop te let dat tydens adolessensie die denkaanlegte sentraal in die kognitiewe lewe staan en dat die kern van die kognitiewe lewe, die vermoë is om tot abstrakte denke oor te gaan (Garbers 1983: 93).

Denkstrukture word geskep deur die ontwikkeling van die kognitiewe struktuur. Die denkstrukture stel die adolessent in staat om tot formele operasies oor te gaan. Die ontwikkelingsfase van formele operasies strek van ongeveer die twaalfde tot die agtiende jaar. Die finale groeiperiode van die brein geskied van ongeveer die veertiende tot ses-tiende lewensjaar, dit is gedurende hierdie groeiperiode dat die brein tot maksimale grootte kan ontwikkel. Tydens hierdie periode word die

finale denkstrukture, waarop die individu lewenslank aangewese sal wees, daargestel (Thornburg 1983: 23). Die finale groeitydperk stem ooreen met die tydperk waarin die leerlinge in ongeveer standerd sewe en agt verkeer, terwyl die tydperk waarin die finale denkstrukture daargestel word ooreenstem met die standerd-nege en -tien jare.

Die navorser het bewus geword van die gevaar van oor- of onderskatting van die verstandelike moontlikhede by die ondersoek. Dit is ook van groot belang vir die voorligtingonderwyser om kennis te dra van die verstandelike moontlikhede van die leerlinge. Sodoende kan die voorligtingonderwyser verhoed dat 'n leerling te hoë mikpunte stel, wat tot moontlike frustrasie kan lei. Die adolessent vind dit dikwels moeilik om tot 'n realistiese begrip van sy beperkinge te kom. *He may develop a sense of omnipotence about his future, believing that he can do well at just about anything if he tries hard enough* (Adams 1980: 236). Dit is dus belangrik dat die adolessent gelei sal word tot 'n realistiese siening van sy begaafdheid.

Intelligensie is nie die enigste attribuut wat kognitiewe handeling moontlik maak nie. Daar moet rekening gehou word met die aanleg van die persoon asook met die graad van kognitiewe ontwikkeling en die graad van akademiese prestasie wat reeds bereik is. Volgens Fuhrman (1986: 241) kan dit soos volg gestel word: *... intelligence, cognitive development and academic achievement also contribute to overall cognitive functioning ... curiosity, memory, reasoning skills, interest, problem solving skills, attention span and self motor co-ordination are aspects of intelligence.*

Dat die liggaamlike en kognitiewe stand van die adolessent 'n groot motivering sal wees in sy identiteitsvestiging kan nie betwyfel word nie. Dit blyk uit die literatuur dat adolessente wat akademies presteer, aantreklik is en deelneem aan buitemuurse aktiwiteite gewild is by hulle portuurgroep. Wanneer die adolessent daarin slaag om aan sy liggaams- en sy kognitiewe moontlikhede realistiese betekenis toe te ken, is die moontlikhede groter dat hy daarin sal slaag om tot realistiese identiteitsvestiging te kom (Fuhrman 1986: 242).

4.3 BETEKENISGEWING BY DIE ADOLESCENT MET PROBLEME

Die verwerwing van 'n eie identiteit is volgens die beskouing van De Wet, Monteith en Van der Westhuizen (1981: 11) die belangrikste ontwikkelingsstaak van die adolessent. Indien die adolessent nie tot identiteitsvestiging en die verwerwing van 'n eie identiteit kom nie, mag hy in identiteitsverwarring verval.

Vir die vestiging van 'n eie identiteit het die adolessent vryheid nodig om met bepaalde rolle te eksperimenteer. Die adolessent se betrokkenheid by wat hy wil, doen en kan doen, sy betekenisgewing hieraan en sy belewing of evaluering van die daadwerklike uitvoering van sy wil, dra by tot die vestiging van 'n eie identiteit. Vind hy nie 'n bevredigende antwoord op die identiteitsvraag, te wete: Wie is ek? nie, kan dit lei tot identiteitsverwarring (Vrey 1979: 50).

Identiteitsverwarring kan die adolessent verhoed om bevredigende keuses te doen en om sinvolle relasies te vorm. Dit geld veral ten opsigte van byvoorbeeld studierigtings, loopbane, heteroseksuele relasies, relasies met ouers, relasies met sy onderwysers, sy portuur, met homself en God. Volgens Jacobs en Vrey (1982: 100) lê daar 'n gebrekkige selfkennis ten grondslag van hierdie identiteitsverwarring. Die belangrikheid van die vestiging van 'n eie identiteit word deur Shertzer en Stone (1976: 10) soos volg gestel: *A sense of identity assures the adolescent a definite place in his corner of society.*

Waar die adolessent deur sy betrokkenheid, betekenisgewing en belewing relasies vorm met mense, objekte, idees, waardes, die self en met die Here, as deel van die wêreld waarin hy hom bevind, konstitueer hy vir homself 'n betekenisvolle leefwêreld. Die kwaliteit van hierdie relasies word deur die adolessent beleef en hy ken realistiese of onrealistiese betekenis hieraan toe. Die effek van die betekenisgewing aan sy relasies mag wees dat hy aangetrokke is tot dit wat hy as positief ervaar. In sy negatiewe relasies is verwydering en verwerping kenmerkend.

Die leefwêreld van die adolessent is ten nouste verweef met sy toekomsbeeld. Hy beplan, bedink en bespreek sy toekomsdrome en ideale herhaaldelik. Soos nuwe insigte omtrent homself en die wêreld om hom meer

realisme in sy denkpatoon bring, hersien hy telkens sy ideale en toekomsdrome (Boshoff 1976: 96).

Tydens adolessensie omsluit identiteitsvestiging die bemeestering van die aangeleenthede waarmee die kind tydens sy kinderjare besig was. Hierdeur word die weg voorberei vir die uitdagings wat die individu as volwassene, ten spyte van die identiteitsworsteling sal moet aandurf en bemeester. Maier (1985: 1704) stel dit soos volg: *An identity struggle carries with it a sense of mastery of childhood issues and an increasing readiness to face the challenge of the adult community as a potential equal, withstanding the confusion of diffuse alternatives.*

Tussen die tydperk van kindwees en die tydperk van volwasse taakvervulling, as die tydperk van die identiteitskrisis, (Maier 1985: 1705) vind die integrasie van waardes wat gedurende die kinderjare daargestel is, plaas. Die adolessent bring gedurende die tydperk van integrasie 'n eie identiteit tot stand, dit wil sê 'n sintese word bewerkstellig tussen sy identiteite as adolessent, as lid van die geslags- en sosio-kulturele groep, as lid van die gemeenskap en as persoon met 'n verlede, hede en toekoms (Erikson 1977: 15-19).

Tydens hierdie ontwikkelingsfase gebeur dit soms dat die adolessent onrealistiese betekenisse toeken aan die rol wat hy in die gemeenskap behoort te vervul. So kan rolverwarring ontstaan op grond van twyfel oor sy relasies met homself en ander in sy leefwêreld (Erikson 1968: 91-93). Die gevaar ontstaan ook dat daar by adolessente ooridentifisering kan plaasvind. ... *To keep themselves together they over identify, to the point of apparent loss of identity ...* (Erikson 1977: 235). Die ooridentifisering wat by adolessente kan plaasvind kan lei tot 'n gebrekkige selfkennis en identiteitsverwarring. Identiteitsverwarring mag dan onrealistiese identiteitsvorming tot gevolg hê (Jacobs en Vrey 1982: 100).

4.3.1 Die rol van die veranderde samelewing in die identiteitsvestiging by die adolessent

Namate tegnologiese vooruitgang en toenemende gespesialiseerde arbeid in langer tydsverloop tussen die laaste skooljaar en die uiteindelijke beroep van 'n adolessent tot gevolg het, word adolessensie, as sodanig,

'n meer bewuste en kenmerkende krisistydperk. Dit word as't ware 'n lewenswyse tussen kindwees en volwassenheid. Adollesente wat tydens hulle laaste skooljare vinnig fisiese volwassenheid begin bereik, bly onseker en verwyderd van 'n volwasse lewe en die rolle wat hulle as volwassenes moet vervul.

Om die rede word dit nodig om 'n subkultuur te ontwikkel wat lyk na 'n finale lewenswyse. Juis omdat, soos Erikson (1977: 254) dit stel, die adollesent gretig is: ... *to be affirmed by peers, to be confirmed by rituals, needs and programmes which at the same time define what is evil, uncanny and inimical*. Daarom moet 'n samelewing die geleentheid bied aan adollesente van verskillende agtergronde om bereikbare ideale te koester. Die ideale moet outonomieit in die vorm van afhanklikheid beklemtoon en ook inisiatief in die vorm van konstruktiewe werk. Dié geleenthede kom egter selde voor in die struktuur van kompleks-gesentraliseerde, industriële, tegniese, ekonomiese en politieke organisasie van die hedendaagse samelewing, wat individuele ideologieë al hoe meer oor die hoof sien.

a. Ouers

Volgens Newman (1985: 635) is die huidige samelewing ook 'n wêreld van drukknop-beheer, van uiterste gemak en welvaart. In die Westerse samelewingspatroon met sy kenmerkende materialisme, raak ouers so vasgevang en in beslag geneem deur meer en meer geld te verdien om sodoende meer te kan koop, dat daar min tyd en energie oor is om saam met hulle kinders deur te bring in 'n persoon tot persoon verhouding. Mary Capes (Goldstein en Pentz 1984: 311) sê die gevolg hiervan is dat die ouer geslag dikwels verdwaas, ongeduldig en geskok is deur die jonger geslag. Hulle probeer dit hanteer deur outoritêr op te tree of hulle totaal te distansieer of, die ander uiterste, om meer adollesent op te tree as die adollesent self, in 'n poging om in hulle kinders se lewens 'n rol te speel. Hulle is volgens Capes (Goldstein & Pentz 1984: 61) te onseker om ou standaarde te laat geld en het nie eintlik enige nuwe standaard of waardes in die plek daarvan nie.

Een van die gevolge van die lewenswyse is dat die jeug nie die geleentheid kry om betekenisvolle verhoudings in die veilige atmosfeer van 'n streng, maar liefdevolle ouerhuis, te ontwikkel nie. In die nuwe nu-

kleëre familie van vandag is daar ook min kontak met grootouers. Vroeër het voortdurende kontak met die ouer geslag gehelp dat die waardes en norme van die samelewing oorgedrag en aangeleer kon word. Die wêreld verander so vinnig en so dikwels dat dit juis soms die adolessent is wat hulle ouer familieledede moet help om aan te pas - en so verwissel die rolle. Margaret Mead (1972: 33) het reeds twintig jaar gelede gesê dat verandering so vinnig plaasvind, dat die ouer mens se idees en kennis verbygeloop word. Daarom maak die jeug al hoe meer staat op mekaar, om 'n voorbeeld en model vir 'n nuwe lewenswyse te ontwikkel.

Daar is baie ouers wat self onseker is en nie opgewasse vir die taak van ouerskap is nie. Die adolessent wat nie seker is waarheen hy op pad is nie ervaar 'n spanningsveld tussen vryheid en angs, simpatiegevoelens en aggressie (Friedenburg 1984: 23). Die navorsing van Glueck en Glueck (1950) en Ahlstrom en Havighurst (1971) toon aan dat hoe meer gespanne, vyandig en verwerpend die verhouding tussen ouer en kind is, hoe groter die moontlikheid dat die kind probleme sal ontwikkel (Dusek 1977: 349). In 'n samelewing en dan veral in die gesin, waar 'n adolessent voortdurend onsekerhede beleef sal so 'n adolessent geneig wees om onrealistiese betekenis toe te ken. Hy sal ook nie kan oorgaan tot die vestiging van 'n realistiese identiteit nie, juis omdat hy nie weet wie hy werklik is nie. Erikson (1968: 167) sê adolessente se probleme is dikwels toe te skryf aan 'n latente swakheid in identiteit.

'n Identiteitskrisis is hewiger in die moderne samelewing waar die status van die adolessent nie so duidelik omlin is nie: waar daar nie eenvormigheid is oor wat deur volwassenes van die adolessent verwag word nie. So wys Grotevant en Cooper (1989: 84-90) op die verskillende voorstellings wat ouers en adolessente van mekaar as groepe het. Oor die algemeen glo die adolessent dat ouers hulle onderskat, terwyl die ouers glo dat adolessente die volwassenes onderwaardeer. In der waarheid neig adolessente om 'n hoër dunk te hê van volwassenes as wat ouers graag wil glo, en sien adolessente hulleself meestal nie so gunstig as wat volwassenes graag sal wil aanneem nie. Die verwagtinge wat adolessente van hulleself het, is baie naby aan die verwagtingsbeeld wat hulle by die ouers ten opsigte van hulleself aangevoel het.

Die adolessent wat nie 'n warm, affektiewe verhouding met sy ouers het nie, en wat nie veilig en geborge voel nie, mag nie daarin slaag om 'n

sterk identifikasieverhouding met hulle te stig nie. So 'n adolessent slaag nie daarin om sekere karaktertrekke, motivering, houdings en ideale te verwerf nie, genoemde eienskappe is noodsaaklik vir die oriëntering van die adolessent in sy kultuur, asook vir sy sosiale en emosionele sekuriteit.

Die jeug en dan ook die adolessent, protesteer teen die ongeorganiseerde en oorgefunksionaliseerde samelewing wat ook in die gesinslewe ingedra word. By die adolessent ontstaan daar nou 'n ontvlugting van die gejaagdheid, gebrek aan leiding en gesag in die gesin. Die identifikasie-modelle waarop hulle hulself kon rig, het grootliks weggeval.

b. Skool

Die skool is deel van die samelewingskultuur. Dit is 'n verlengstuk van die huis. In die skool kom die jeugdige in aanraking met ander lede wat lede is van dieselfde kultuur as hy, asook met lede van ander kultuur-draers, soos byvoorbeeld die immigrant.

Die groot verskille tussen jeugdiges se ervarings ten opsigte van kennis en beïnvloeding deur die sosio-kulturele omgewing, kan nie ontken word nie. Die skool, naas die ouerhuis, is vir die adolessent 'n belangrike deel van die sosio-kulturele milieu.

Die hoërskool is 'n formele, konstitusionele instelling waar adolessente onderrig word. Die hoërskool het 'n groot invloed op die leerlinge se intellektuele, sedelike en algemene ontplooiing. 'n Groep jeugdiges bevind hulleself binne een klas, elkeen met sy eie agtergrond, potensiaal en persoonlikheid.

In die klas is die leerling as persoon teenwoordig, soms in stryd en konflik met sy eie belange. Volgens Lindsay (1983: 107) voer baie jeugdiges in 'n groot mate twee lewenswyses. Die een soos gekonstitueer deur die moontlikhede wat die skool bied en die eise wat aan die jeugdige gestel word. Dan is daar die wêreld van die jeugdige se drome en aspirasies, sy onsekerhede en verwagtinge.

In alle kulture neem status 'n belangrike plek in, in die daaglikse leefwyses van die mense. In die skool milieu kan die faktor ook identi-

teitsvorming by die kind beïnvloed. Die geldelike vermoëns van die gesin neem 'n belangrike plek in ten opsigte van die omgewing waarin die jeugdige grootword, die persone met wie hy in aanraking kom en die aard van sy aspirasies en toekomsverwagtinge. Die adolessent se bewuswees van sy ouers se sosiale status oefen 'n betekenisvolle invloed uit op sy eie identiteit.

Die jeugdige se begrip van sosiale statussimbole toon 'n ooreenkoms met die van die volwassene (Jersild 1983: 295). Dit is belangrik om die aandag daarop te vestig dat daar met individuele verskille rekening gehou moet word, nie alle kinders binne een sosiale klas se handelwyses, potensiaal, emosies en belangstelling sal ooreenstem nie. Dit mag ook gebeur dat die kind van ouers met hoë status pedagogies verwaarloos is. 'n Jeugdige met hoë status kan net so verstote voel as een met 'n lae status (Lindsay 1983: 106). So kan dit ook gebeur dat 'n kind van ouers in 'n lae inkomstegroep, beter daaraan toe is omdat hy beseft dat regverdigte begunstiging plaasvind, terwyl die kind van welgestelde ouers verontreg mag voel en in spanning mag verkeer.

Omdat die skool ook in 'n strategiese posisie verkeer, kan die skool soms help om konflikte, misverstande en spanning tussen ouer en kind te verlig deur as tussenganger op te tree. Die ouerhuis word geleidelik deur die skool vervang as die belangrikste instelling waar die adolessent met volwassenes en waardeinstellings gekonfronteer word. Die volwas-se-jeugdige-verhoudinge binne die skool oefen 'n belangrike invloed uit op die ontwikkeling wat nodig is om met volwassenes te verkeer en wat kan lei tot groter onafhanklikheid (Lindsay 1983: 17).

Die skool bied die geleentheid aan die adolessent om spesifieke besluite en verantwoordelikhede binne 'n opvoedingsklimaat te neem. Die verwagtinge wat die onderwyser en die ouer aan die adolessent stel met die gepaardgaande eise wat gestel word, mag bydra om koers en stukrag aan die adolessent se volwasewording te gee. Waar die adolessent nie aan hierdie verwagtinge kan voldoen nie, verkeer hy in konflik met die volwassenes en met homself (Newman 1985: 639). Wanneer aanvaarding uitbly, bly die gevoel om vir ander van waarde te wees, ook uit. Wanneer hierdie waardegevoel uitbly, is dit nie moontlik om toereikende vordering met wording en leer te maak nie (Lindsay 1983: 9). 'n Gebrek aan eie-waarde tree in en dit opsigself is vir die kind een van die grootste

probleme.

Die basiese wat nodig is vir behoorlike meelewing in die skool, is dat die kind 'n gevoel van eiewaarde sal hê. Sy selfbeeld moet sodanig wees dat hy daardeur gedra kan word in die moeilike situasies. Indien die kind en dan ook die adolessent hom nie kan handhaaf in sy relasie met die skool nie - om watter rede ookal - sal hy waarskynlik onrealistiese betekenis aan die skool gee en gepaard daarmee sal hy die skool waarskynlik as 'n probleem beleef.

Wanneer die vader en moeder vir die jeugdige as identifikasiemodelle verlore gaan, beteken dit nog nie dat die toekoms uit niks geskape moet word nie. Die skool kan die jeugdige help om 'n eie beeld van toekomstige volwassenheid te vorm. Die verteenwoordigers van die hedendaagse volwassenheid se visie op die samelewing en die toekoms, sal vir die adolessent van groot waarde wees aangesien hy besig is om nog 'n visie op die lewe te probeer verwerf (Shave & Shave 1989: 124).

Die adolessent word as veelsydige mens met talryke moontlikhede wat in vryheid moet ontplooi, beskou. Die beeld waarmee hy hom nou moet identifiseer is die van veelsydige jeugdige; derhalwe word hy gekonfronteer met 'n appèl op sy veelsydigheid. Hy kom voor moeilike keuses te staan om uit die veelheid van moontlikhede homself te bepaal, 'n veelheid van moontlikhede wat onrus, onsekerhede en angs veroorsaak (Lindsay 1983: 182). Die enigste uitweg is dat hy hom op dinge rig wat onmiddellik bekombaar is. Die onmiddellike speel 'n vername rol, veral dit wat met die liggaam onmiddellik bereik en beleef kan word (Shave & Shave 1989: 123).

Die jeugdige op skool sit dikwels met 'n identifikasieprobleem wat onopgelos bly. Die verdwyning van die vaderfiguur uit die huis sowel as uit die skool dra by tot sommige van die moderne adolessent se probleme om koers in hierdie verwarrende tydsgewrig te kry. Dit is hiër, waar die onmiddellike identifikasiebetekenis van die volwassene vir die adolessent 'n geleentheid bied tot vereenselwiging met talle voorbeelde (Shave & Shave 1989: 124).

c. Portuurgroep

Die enkeling vind dit steeds moeilik om geheel en al vry te voel in die moderne Westerse beskawing. In die huidige samelewingspatroon vind die jeug dit steeds moeiliker om aan die begrip 'vryheid' persoonlike vorm en inhoud te gee. Die kind het 'n behoefte om aanvaar te word en aanvaar te voel en in die skaduwee van: ... *superordinate adults he can not gain recognition, play differentiated roles, practice social skills or inter-act with others except as a dependent and sub-ordinate figure* (Ausubel 1954: 548).

Alhoewel bogenoemde uitspraak deur Ausubel reeds amper veertig jaar gelede gemaak is, geld dit nog steeds in die huidige tydsgewrig. 'n Rede vir die vorming van portuurgroepe kan teruggevind word in die diskontinuiteit wat in die huidige tegnologiese kultuur bestaan. Van jeugdiges word verwag om kinders te wees, en hulle word met min modelle as voorbeelde vir volwasse gedrag gekonfronteer. Hulle het feitlik geen produktiewe rol om te vervul in die ekonomie nie. Die ouers verwag van hulle om te emansipeer, om aan jeugorganisasies buite die gesinsfeer te behoort en op te groei. Terselfdertyd word jeugdiges nie toegelaat om 'n bydrae tot die volwasse wêreld te lewer nie, hulle is eintlik wetlik daartoe verbied.

Die portuurgroep ontstaan op grond van 'n sosiale groepering binne 'n bepaalde ouderdomsgrens. In teenstelling met groepe waar òf senioriteit òf meerwaardigheid die rol van die individu bepaal, word in die portuurgroep aanvaar dat die individuele rolle op gelykheid berus (Eggleston 1967: 95). Die portuurgroep word gevorm as eksklusiewe sosiale groep (Sawrey & Telford 1973: 103) normaalweg uit individue met dieselfde belangstellings. In die groep vind die individu ... *strength and will assert himself in the struggle for a place in the adult world* (Shave en Shave 1989: 95). Die vorming van die groep is altyd afhanklik van die sosiale opset (Morrow & Wilson 1971: 210).

Die sosiale geaardheid van die individu is van primêre belang wanneer die gedragspatrone van die individu ondersoek word. Kiell (1984: 126) stel dit dat leer nie net individualisties van aard is nie, maar ook 'n sosiale oorsprong het. Hy sê: *Any change in individual behavior is largely determined by considerations that have their origin in social*

environment. No human being learns entirely in isolation; interpersonal interaction defines, molds and reinforces behavior.

Die portuurgroep bied 'n geleentheid tot die oplossing van die identiteitskrisis. Binne die konteks van die portuurgroep is eksperimentering met identiteitsvestiging toelaatbaar en kan die selfbeeld en selfverwagtings getoets word aan die menings van ander. Ook die liefdesverhouding in die vroeë adolessensie moet gesien word as 'n evaluering van die identiteit, deurdat 'n verdere konteks voorsien word waarin die selfbeeld aan 'n ander gemeet kan word (English & Pearson 1982: 205). Die behoefte aan identiteit lei tot die vreemde paradoks dat jeugdiges in hulle soeke na onafhanklikheid van die volwassene se wêreld, afhanklik raak van die portuurgroep.

Die portuurgroep vorm die veiligheidsbasis waarvandaan die jeugdige sy eie privaat oorlog vir afhanklikheid kan veg. Al eis die portuurgroep, veral in die vroeë adolessensie, die uiterste konformiteit tot sy standarde, is die jeugdige gewillig om sy prys te betaal vir dit wat hy mag verkry naamlik, om sy eieself te wees. Die jeugdige van die moderne samelewing is grootliks afhanklik van sy portuurgroep om homself te identifiseer, omdat hy deur onsekere volwassenes in die steek gelaat is. Die maatstaf vir die juiste gedrag lê nou nie meer primêr in die gewete nie, maar dit wat byval vind by die leeftydsgenote.

Die portuurgroep bied die adolessent die geleentheid om sy onafhanklikheid van sy familie te toets en is ook ideaal vir sosialisering in 'n selfverkose subkultuur. Sy familie bied vir hom slegs 'n beperkte moontlikheid van rolspel en deelname, maar in interaksie met sy portuurgroep is daar heelwat meer geleentheid om homself voor te berei in die samelewing.

Die snelle lewenstempo, het in die gesin se lewenswyse ingedring en daardeur aan die jeug 'n heeltemal ander konteks gegee van dit wat hy reeds besit. Ook het dit bygedra tot die alreeds bestaande intrinsieke verskille wat tussen ouers en jeugdiges bestaan. Kiell (1984: 355) maak in die verband die volgende uitspraak: *... since the adolescent can neither relate nor communicate with his parents, he finds refuge with those of his own age.*

Garbers (1953: 43) praat van die hipogene persoonlikheid. Dit is 'n benaming vir diegene wat die uiterste kenmerke van die massajeugverskynsel openbaar. Die hipogene persoonlikheid is die resultaat van 'n persoonlikheidsontwikkeling waarin die individuele persoon in so 'n mate volgens sy potensiele vermoëns onontwikkel gebly het, dat hy nie in staat is om as volwaardige persoon in die maatskappy te funksioneer nie.

Dié persoonlikheid kan nie werklik tot dit wat die wêreld hom bied kom nie, en hy kan nie aan die verwagtinge wat later van hom as lid van die verantwoordelike generasie gekoester word, voldoen nie. Die gedrag van sulke jeugdiges kan gesien word as 'n pubertêre rebellie (Garbers 1958: 43). Hulle wil die bestaande norme en waardes ombuig sodat dit hulle pas. Die gedragspatrone wat openbaar word deur die adolessent kan as sosiaal problematies bestempel word, wanneer die gedrag nie net in teenstelling met norme en waardes van die portuurgroep is nie, maar ook in stryd is met die algemeen aanvaarde norme en waardes van die gemeenskap.

Die adolessent ondervind 'n sosiale probleem wanneer 'n versteuring plaasvind in die relasies waarmee hy met sy portuurgroep verbind word. Die onsekerheid wat teweeg gebring word deur enige versteuring in hierdie opsig, kan 'n remming vir sy persoonswording veroorsaak. In hierdie onsekerheid wat hy ervaar sal die adolessent geneig wees om tot onrealistiese betekenisgewing oor te gaan. Daar is ook niks so erg en angswekkend as wanneer die portuurgroep 'n jeugdige verwerp wat miskien in daardie stadium gebuk gaan onder spanninge wat teweeggebring word deur verwerping by die huis, oorbeskerming deur die ouers, oordominerende ouers of waar die jeugdige nie kan voldoen aan die eise wat deur sy ouers aan hom gestel word nie (Ausubel 1954: 355-361).

Die jeugdiges van die moderne samelewing, lewe in 'n vooruitstrewende tydperk. 'n Verskynsel wat sy kop al hoe meer uitsteek, is dat promiskuiteit tussen jeugdiges 'n ernstige probleem word en dat dit toegeskryf kan word aan die gebrek aan voldoende leiding by baie ouerhuise (Lindsay 1983: 140). Die liefdeslewe van baie jeugdiges is 'n toonbeeld van verwarring wat die basiese norme en begrippe aangaan. In HAT (1985: 739) word die term "norm" gedefinieer as 'n maatstaf, reël of voorskrif. Gedragsnorme dien as voorskrifte waarvolgens die jeugdige behoort op te tree. Norme is nie entiteite wat bestaan van die realiteit van die jeugdige se leefwêreld nie. Norme ontstaan en bestaan ter wille van die

ordering van 'n veelvormige wêreld (Van Rensburg en Landman 1984: 111). Die liefdeslewe van die moderne jeug is vandag baie naby en baie intiem. Die verhouding is dikwels "liggaamlik". Die afstand wat 'n paar dekades nog op geestelike en liggaamlike gebied gegeld het, het heeltemal weggekrimp (Grotevant & Cooper 1989: 82). Die oorheersende moraal geld in die openbaar - die sogenaamde publieke moraliteit - maar daar word ook 'n private moraliteit wat die teenoorgestelde is van die publieke moraliteit, aangetref. Die een word voorgehou as die ideaal, maar die ander word beoefen, tussen hierdie twee soek die jeugdige verward rond (Hayes 1988: 160). Dikwels het hulle hierdie teenstrydighede in die lewe van hulle eie ouers gesien. Die ouers het die een gepredik en die ander beoefen.

Die gevare van die portuurgroep, die druk om te konformeer met groeppstandaarde, die voorskriftelikheid ten opsigte van gewoontes, wyse van optrede, musieksmaak en omgangsvorm tussen die geslagte, behoort duidelik te wees. Die ouers en onderwysers behoort altyd opnuut, oor hulle persoonlike verantwoordelikheid en aanspreeklikheid ten opsigte van die opvoeding van die jeug, te besin.

d. Self

Die jeugdige in die moderne lewe ervaar allerlei probleme op sy weg na volwassenheid. Die rustigheid van die platteland met sy landelikheid, het in die stad plek gemaak vir die lawaai van swaar verkeer en masjinerie. Die kind en dan ook die jeugdige, neem dikwels sy toevlug tot die strate as gevolg van die beknopte woonruimte. 'n Nuwe soort mens met nuwe idees, ideale en verwagtinge, ontstaan. Die verstedelikingsproses is een van die mees ingrypende gebeure van die huidige tyd in soverre dit die opvoeding raak.

Die jeugdige groei op in wat Beets (1968: 22) "*de Sociale jungle*" noem. Daar is 'n tendens van onsekerheid in die samelewing. Outomatisasie skep werkgeleentheidsprobleme maar ewe groot opleidingsprobleme asook vryetydsprobleme wat die jeugdige onseker, angstig en in spanning laat verkeer.

Verstedeliking en kontak met kosmopolitiese bevolkingsgroepe, maak dit vir die jeugdiges makliker om mekaar op te soek en ook om op dié wyse

met sommige swak invloede in aanraking te kom. Partytjies en allerhande uitspattighede word gehou sonder dat ouers daarvan bewus is. Die stad met sy vraagstukke van oorbevolking, vervreemding en vereensaming asook die ontspanningsgeriewe wat as gevolg van onkoste daaraan verbonde nie altyd vir almal toeganklik gemaak kan word nie, laat die jeugdige ander metodes soek om sy behoeftes te bevredig. Dit gee dikwels aanleiding tot die ontstaan van 'n permissiewe gesindheid.

Alhoewel die jeugdige in 'n mate na buite lewe, bly die middelpunt van sy bestaan, die self. Uit vele onderhoude met adolessente blyk dit dat hulle ten spyte van die massa tog eensaam is. Jeugdiges soek na liefde en erkenning, hulle strewe na selfstandigheid.

Hoewel die jeugdige die wêreld deur sy liggaam bewoon en deur sy liggaam in kommunikasie met sy wêreld tree, is dit deur die wêreld waarin hy leef dat hy die betekenis van sy liggaam ontdek. Liggaamsveranderinge is vir die adolessent 'n bron van spanning. Spanning tree by die adolessent na vore wanneer hy nog nie fisies daarvoor ryp is nie, en onbekend is met wat nog vir hom in die toekoms ten opsigte van sy liggaamsveranderinge wag (Jersild 1983: 173).

Adolessente-geslagtelikheid is 'n tydperk van eksplorاسie en eksperimentering. Geslagtelike ontwikkeling vorm die prisma van die eie identiteit. Dit is gedurende hierdie tydperk wat die adolessent wil weet wie hy is, en waar hy inpas (Shave & Shave 1989: 81-83). Die doel van die moderne mens het jaag na plesier geword, en die lewe word dan die onmiddellike verbondenheid met die sigbare en die tasbare wêreld soos dit gegee is in die situasie (Wilson, Spence en Kavanagh 1989: 139). Lewe is deelneming aan en eenwording met die sinnelike. Die liggaamlikheid word in die besonder beklemtoon in sy gerigtheid op maksimale genot en behoeftebevrediging. By die adolessent word die geslagtelike dikwels oorbeklemtoon.

Dit word nie betwyfel nie dat die gemiddelde adolessent van vandag meer keuses tussen kuisheid en voorhuwelikse geslagsverkeer moet maak en ook dat hy meer aan die toetsing van die moraal blootgestel is, as wat sy grootouers in hulle leeftyd ervaar het (Shave & Shave 1989: 77). Om lief te hê en kreatief te wees is die kern en lewenskrag van 'n kultuur. As dit onmoontlik word en mense bloot bymekaar kom om spanning te ver-

lig, is die ondergang van 'n kultuur verseker en onafwendbaar.

Geestelike gesondheid, volgens menslike beskouing, word gekenmerk deur die vermoë om lief te hê en te skep, na aan die natuur en die menslike natuur te lewe en deur moedig genoeg te wees om dinge op 'n realistiese manier te doen volgens eie wilsbesluit. Dit kom daarop neer dat wat werklik van belang is, is om 'n eie identiteit te hê, 'n identiteit gebaseer op 'n persoon se ervaring van homself as onderworpe aan en terselfdertyd in beheer van sy eie mag en vermoëns (Goldstein & Pentz 1984: 311-312). Hiervolgens moet hy ook deur die ontwikkeling van rede en objektiwiteit in kontak wees met sy eie innerlike realiteit, sowel as dié van die omgewing. Dit is die doel van die lewe om ten volle bewustelik en intens te lewe (Shave & Shave 1989: 3). Vir die adolessent, wat in die stadium van sy lewe op soek is na 'n eie identiteit, wat so belangrik is vir 'n gebalanseerde volwasse lewe, het dit in dié identiteitslose samelewing 'n dubbel moeilike taak geword.

In sy strewe om tot selfaktualisering te kom, sluit die adolessent by 'n portuurgroep aan waar hy die norme en waardes van die groep en die samelewing homself toeëien. Sekere adolessente sluit egter nie by die portuurgroep aan nie, of dié adolessente word nie as lid van die portuurgroep aanvaar nie. Keniston (1984:110) verwys na die alleenloper met die term individuasie wat volgens Bosman, Van der Merwe en Hiemstra (1984: 984) dui op die vorming van 'n afsonderlike persoonlikheid. Volgens Bosman et al. (1984: 984) kan vervreemding plaasvind teenoor die self of teenoor die gemeenskap. Hiervolgens kan die totale vervreemding van die self lei tot 'n veragtelike onderworpenheid teenoor die gemeenskap waardeur die gemeenskap bevestiging ontvang, maar die selfheid verwerp word.

Die totale verwerping van die adolessent as individu deur die gemeenskap kan lei tot selfgesentreerdheid. Sy optrede word 'n bevestiging van sy gevestigde minderwaardigheidsgevoel en onderworpenheid. Vir die adolessent as persoon is die self en die eksistensiteite van die self die enigste realiteit, terwyl die res vir hom as persoon nie-betekenisvol is nie.

Individuasie mag uit die polarisasie-effek in die individu se relasies spruit (Vrey 1979: 25). Die polarisasie-effek kan lei tot verwerping

teenoor aanvaarding, afgestoot te word teenoor aangetrokke te voel, en die adolessent word deur iemand vermy of hy vermy iemand. Kroger (1989: 120) en Downing (1985: 37) verwys na die negatiewe uitwerking wat verwerping deur die self of deur die gemeenskap op 'n persoon het. Die portuurgroep kan op sosiale vlak die adolessent daarvan weerhou om ander met agtergronde wat van hulle verskil, te leer ken. Die gevolg hiervan is dat dit lei tot sosiale isolasie van die adolessent. Volgens Dusek (1977: 182) het verwerping van dié aard 'n negatiewe invloed op die selfkonsep.

Die probleme wat die individuele adolessent in homself ontwikkel, kan slegs geëvalueer word teenoor die norme en waardes wat in 'n bepaalde portuurgroep geld. Sherif en Sherif (1984: 482) stel dit soos volg: *These reference groups constitute the significant and proper locus for studying patterns of deviation of their members.*

Hoewel konformiteit bydra tot die wording van die adolessent, word dit vereis dat die identiteitsvestiging 'n uniekheid aanneem sodat daar uiteindelik sprake kan wees van 'n ... *persoon in sy eie reg en nie maar 'n sandkorrel op die strand nie* (Vrey 1979: 182-183). Uniekheid van die persoon dui egter nie op 'n vervreemding van dié portuurgroep waaraan hy behoort nie.

'n Adolessent wie se opvoeding, waardes en norme verskil van die heersende verwagting van 'n bepaalde groep, sal die druk van konflik en antagonisme op 'n duidelike en subtiële wyse aanvoel. Die feit is dat so 'n adolessent probleme sal ervaar om hierdie standarde in sy eie persoonlikheid te integreer, met die gevolg dat hy persoonlikheidspanning en konflik van verskeie grade van intensiteit ondervind.

Die veranderde samelewing bring ook mee dat baie jeugdige hulle los maak van die kerk en van God. Baie jeugdige ruim nie meer tyd in om aan godsdiens te wy nie. Godsdienstige vertwyfeling kom meer onder jeugdige in die stad as op die platteland voor. Die stad en sy omgewing bied meer geleenthede deur middel van besprekinge, hoër opvoedkundige inrigtings asook 'n groot groepering van verskillende gelowe om vertwyfeling onder jeugdige aan te wakker (Hurlock 1974: 229). Die verlies van godsdiens in die lewe van baie jeugdige, speel 'n vername rol in die geestelike konflik van die jeugdige.

Uit die bespreking van die rol van 'n veranderde samelewing in identiteitsvestiging by die adolessent, blyk dit dat die huidige tegnologiese samelewingspatroon spanning en konflik tussen die generasies veroorsaak. Die verhoudings tussen mense word vertroebel in hierdie struktuur van kompleks-gesentraliseerde, industriële, tegnologiese, ekonomiese- en politieke organisasie van die hedendaagse samelewing. Die toenemende vryheid, wat saam met die tegniek gekom het, het bandeloosheid by baie jeugdiges meegebring. Dié jeugdiges kom in opstand teen die samelewing. By baie jeugdiges word 'n proses van vereensaming aangetref en hulle verkies om dikwels alleen te wees, waar hulle met hulleself besig kan wees. Dit blyk ook dat die veranderde samelewing bydra tot die verbrekking van die gesinslewe. Die adolessent wat verwerping deur die ouers beleef, gaan sy lewe met spanning tegemoet en ondervind só 'n jeugdige dikwels ook probleme in sy relasies met die skool, sy portuurgroep en homself.

Teen die agtergrond van hierdie bespreking oor die veranderde samelewingspatroon sal daar nou daartoe oorgegaan word om verder aandag te gee aan die betekenisgewing in die identiteitsvestiging van die adolessent met probleme. Daar sal veral aandag gegee word aan die aard van betekenisgewing by die adolessent met probleme.

4.3.2 Die manifestasie van die probleme by die adolessent as gevolg van sy betekenisgewing en die invloed hiervan op sy identiteitsvestiging

4.3.2.1 Algemeen

Die kind is van meet af aan betrokke by 'n komplekse wêreld. Om hom in sy wêreld te oriënteer, moet hy betekenis gee aan verskillende komponente van hierdie wêreld. Om vir hom 'n leefwêreld te konstrueer ten opsigte waarvan hy georiënteer is, stig die kind as inisiatief van verhoudinge, betekenisvolle relasies met mense, objekte, idees en met homself (Vrey 1979: 121).

Gedrag is 'n eg menslike verskynsel wat tot openbaring kom in die onderskeie verhoudings wat die kind in sy wêreld stig (Sonnekus & Ferreira 1986: 61). Die kind se gedrag is die antwoord op die appèl wat vanuit sy wêreld aan hom gerig word. Hoe die kind as totaliteit in sy verhou-

ding tot sy wêreld gaan antwoord, sal afhang van die aard en kwaliteit van sy onderskeie verhoudinge, met ander woorde sy gedrag gaan daarvan afhang hoe hy sy gerelasioneerde en gesitueerde beteken en beleef, en hoedanig die polariteitseffek daarvan is.

As die betekenisgewing onrealisties is en die ontplooiing van die polarisering kom tot uiting in belewing van verwerping, afstoting, onvriendelikheid, ensovoorts (Vrey 1979: 25), kan 'n mens gedragsgeremdheid verwag. Omdat sy gerasionaliseerde en dus ook sy gesitueerde problematies geword het, antwoord die kind dus met gedrag wat ons as afwykend sal bestempel omdat dit indruis teen die norme en standaarde wat in 'n bepaalde gemeenskap geld. Afwykende gedrag, gesien vanuit die standpunt van die onderwyser, word deur Williams (1984: 15) soos volg saamgevat: *Behavior problem(s) ... thus appear to be disturbances that attack the standards of morality, obedience, orderliness, and agreeable social conduct.*

As 'n adolessent as gevolg van sy optrede deur die samelewing as onaangenaam en rebels ervaar word, kan dit deur die gemeenskap aan hom opgedra word dat hy moet verander - al sou so 'n verandering beteken dat wat hy as sy identiteit beleef, ontoepaslik is en hom dus in 'n mate identiteitsloos laat. As só 'n adolessent weerstand bied teen die verandering wat van hom verwag word, word hy deur die gemeenskap verwerp of geïgnoreer omdat hulle dink hy wil nie 'n lid van die gemeenskap word nie. Dit is meestal tragies en fataal vir die adolessent, omdat die gemeenskap 'n belangrike rol kan speel in sy identiteitsvestiging as hulle bewus sou wees van die feit dat hulle wel hulp kon bied deur middel van leiding en met belangrike keuses in die adolessent se lewe.

Tydens 'n identiteitskrisis kan adolessente hulle probleme op verskeie impulsiewe wyses uitleef om van die angs wat hulle ervaar ontslae te raak. Dit is duidelik as 'n mens kyk na die wyse waarop hulle, hulle probleme uitleef. Juis omdat hulle, hulle ouers en ander volwassenes as onbelangstellend en onsimpatiek tydens die krisis beleef, word hulle magtelose woede en frustrasie dikwels gerig op die gesin en die skool. Op 'n impulsiewe manier verniel en vernietig hulle dikwels dinge wat aan die ouers, gesin of skool behoort. Dié adolessente steel soms van lede van die gesin of van die skool, op so 'n wyse dat hulle gewoonlik betrap word, of hulle wend 'n halfhartige selfmoordpoging aan.

Die adolessente begin soms 'n losbandige seksuele lewe lei of hulle begin dwelmmiddels gebruik. Om hulle ontnugtering met hulle ouers se godsdiens te toon, weier hulle om deel te hê aan die godsdiens, dikwels tot groot ontsteltenis van die ouers. As een of ander kombinasie van die handeling steeds nie daarin slaag om die aandag op hulle probleme te vestig nie, gebeur dit dikwels dat hulle wegloup van die huis af. Dié handeling lei gewoonlik tot 'n apatiese lewenswyse, waarin seks, dwelmmiddels, geweld en misdaad nie meer blote opstand en aandagsoekery is nie, maar 'n lewenswyse word. Juis omdat, soos Erikson (1971: 88) sê: *The necessity of finding at least temporarily a total stamp of standard at this time is so great that youth prefers to be nothing, and that totally, rather than remain a contradictory bundle of identity fragments.*

Wat die adolessent se gedrag tydens die krisis ook al mag wees, is die wyse waarop dit deur die samelewing hanteer word van groot belang. As geweld en misdaad tydens adolessensie aanvaar word as kenmerkende en onvermydelike gedrag vir 'n spesifieke adolessent, gebeur dit dikwels dat die adolessent presies dit word wat die samelewing aan hom toeskryf en van hom verwag.

'n Betekenisinhoud van angstigheid, vrees of benoudheid word byna onwillekeurig aan die probleme wat die adolessent ondervind, geheg. Dryden (1989: 182) beskryf 'n probleemsituasie as: *A condition marked by the feeling of lack or want of something, or of requiring the performance of some action.* Vir Rogers (1979: 504) strewe elke mens na die aktualisering van sy moontlikhede ten einde selfstandig te kan wees. Wanneer daar egter nie ooreenkoms bestaan tussen die waargenome self en sy werklike ervaring nie, het die persoon 'n probleem met spanning en innerlike verleentheid. *The result is a state of incongruence, in which the individual experiences anxiety and rigidly holds on to a fixed way of perceiving and experiencing* (Pervin 1985: 299).

Ellis (1973: 147) is van mening dat probleme by die mens gepaard gaan met angs of selfverwyt en vyandiggesindheid jeens ander persone en jeens die wêreld wat hom omring. Die probleem ontstaan vir Ellis, omdat die persoon oor geen of oor 'n gebrekkige metode beskik vir self-waarneming en self-beoordeling. Omdat die persoon nie oor 'n toereikende en realistiese metode beskik om homself objektief waar te neem en objektief te

beoordeel nie, raak sy relasies met homself en met die wêreld versteurd of irrasioneel, en ondervind hy probleme met sy betekenisgewing aan sy relasies. Hiervolgens speel kognitiewe waarneming (betekenisgewing) en die affektiewe (belewing) inhoud 'n groot rol in die probleme wat 'n persoon ondervind (Ellis 1973: 150).

Glaser (1975: 11-15) vind aansluiting by Ellis se siening. Volgens Glaser (1975: 11) word die persoon se gedrag bepaal deur sy psige: *Our mind must choose what seems best from the possibilities that we recognise are open to us* (Glaser 1972: 14). Volgens Glaser (1972: 15) word 'n probleemtoestand deur 'n persoon ondervind wanneer die psige en die senu-stelsel in konflik met mekaar is. Terwyl die senu-stelsel vir die beskerming van die mens sorg, is psigiese samewerking tussen mense noodsaaklik ten einde eie swakhede en onvermoëns te oorbrug.

Die adolessent se probleem vind oorsprong in die toekenning van onrealistiese betekenis aan sy relasies in sy leefwêreld. Die probleme wat die adolessent as gevolg van die onrealistiese betekenisgewing ondervind gaan gepaard met gevoelens van angs, vrees, benoudheid, emosionele opwelling, selfverwyd, minderwaardigheidsgevoel, vyandigheid en rigiditeit. Die onrealistiese en irrasionele betekenisgewing en die negatiewe belewing van gevoelens wat hiermee gepaard gaan, manifesteer dan dikwels in probleemgedrag aan die kant van die adolessent. Die verskillende manifestasies van adolessente gedrag in problemsituasies is reeds genoem.

Dit kom dus voor asof die probleme van die adolessent in hoofsaak verband hou met die besondere betekenis wat hy aan 'n situasie gee. Dié betekenis gaan gepaard met 'n besondere belewing van die situasie. Gebrekkige insig en gebrekkige interpretasie van feite, veroorsaak nie alleen wanrelasies met die self nie, maar ook met andere en met die wêreld. Die betrokkenheid met die self en met die medemens word daardeur ernstig geskaad.

4.3.2.2 Die toekenning van betekenis by die adolessent met probleme

Volgens Lombardi (1975: 4) verwys betekenisgewing na die transformering van die fisiese realiteit na 'n psigologiese realiteit in 'n kognitiewe wêreld van persoonlike betekenis. Sodanige persoonlike betekenis

dui op die individu se unieke betekenis wat die idiosinkratiese dimensie van betekenis uitmaak. Shepherd (1982: 47) verwys ook na die idiosinkratiese betekenisdimensie as die toekenning van persoonlike betekenis. Volgens Shepherd (1982: 1) word persoonlike betekenis aan gebeurtenisse toegeken aan die hand van die individu se mees basiese verwysingsraamwerk, ... *his awareness of being an individual*

Indien die adolessent se verwysingsraamwerk slegs uit idiosinkratiese betekenis sou bestaan, sou daar geen sprake van gemeenskaplike verstaan wees nie. Die denotatiewe dimensie van betekenisgewing is noodsaaklik om kommunikasie tussen mense moontlik te maak. Daarsonder sou die verwysingsraamwerk geen doel dien nie (Shepherd 1982: 15).

Betekenis word enersyds geëvalueer aan die hand van objektiewe norme. Daar word met ander woorde bepaal of betekenis wat toegeken is, ooreenkom met die logiese of denotatiewe betekenis wat gemeenskaplike verstaan moontlik maak. Andersyds wend die adolessent wat betekenis gee sy subjektiewe norme aan om die waarde van sy betekenis te bepaal. Subjektiewe norme vorm deel van die adolessent se verwysingsraamwerk en is vervat in die konnotatiewe betekenis. Indien betekenisgewing nie aan die denotatiewe dimensie van betekenisgewing voldoen nie, sal die aard van die adolessent se betekenisgewing disfunksioneel wees, omdat die betekenisinhoud nie met die realiteit sal ooreenkom of in die realiteit toepaslik sal wees nie.

Betekenisgewing word beïnvloed en bepaal deur belewing. Vrey (1979: 45) definieer belewing as die evaluering van 'n ervaring as aangenaam of onaangenaam. Die adolessent bly nie onaangeraak deur dit waaraan hy betekenis gee nie. Hy ervaar bepaalde gevoelens op grond waarvan hy bepaalde betekenis aan 'n saak toeken. Die adolessent beleef byvoorbeeld spanning in die skoolsituasie en heg dan 'n onaangename konnotasie aan die betekenis wat hy aan skoolgaan toeken. Van der Groot (1987: 147) sê: *Emotions are one dimension of our constitution through which the deepest meaning of our personhood comes to expression*. Die duidelikheid en bestendigheid van betekenis word deur die intensiteit van belewing bepaal (Vrey 1979: 45).

Belewing hang saam met konnotatiewe betekenisgewing. Intense onaangename belewing sal daartoe aanleiding gee dat daar so 'n groot verskil

sal ontstaan tussen die denotatiewe en konnotatiewe betekenisse dat die aard van die betekenisgewing nie sal voldoen aan die logiese betekenis, of aan dit wat gemeenskaplike verstaan moontlik maak nie. Die adolessent wat so intens by homself betrokke is dat hy nie meer in staat is tot logiese betekenisgewing nie, se verwysingsraamwerk sal mank gaan aan struktuur en inhoud. In so 'n geval sal die betekenisse wat die adolessent in sy identiteitsvorming toeken, afwyk van die algemeen aanvaarde betekenisse en sal hy nie kan oorgaan tot identiteitsvestiging nie. Sodanige afwyking sal manifesteer in afwykende gedrag en identiteitsverwarring.

Die vermoë om die self objektief waar te neem, soos die self in sy besondere gesitueerdheid verskyn, is onder andere onderliggend aan die faktor onder bespreking. Die probleem is daarin geleë dat die adolessent dikwels nie in staat is om homself waar te neem in die besondere situasie waarin hy hom bevind nie. Dit is ook nie vir hom moontlik om die omvangrykheid van die situasie te begryp nie. In kort bestaan hierdie probleem daarin dat die adolessent beskik oor gebrekkige insig en begrip.

Sodanige gebrekkige insig kan lei tot irrasionele of onlogiese betekenisgewing. Dit mag daartoe lei dat die irrasionele betekenis wat aanvanklik aan 'n relasie gegee is, deurwerk na nuwe relasies wat deur die adolessent gevorm word. Sodoende word verdere onlogiese betekenisse verkry wat nie tot rasonale denke nie, maar tot irrasionele denke lei.

Met rasonale denke word bedoel dat die waarheid of die feitelikheid asook die logiese tydens die denkakt behoue bly. Dat die denker dikwels tydens die denkakt sekere emosies sal ervaar, is moontlik, want die denker is betrokke by dit waaroor hy dink. Daarom sluit rasonale denke nie gevoelsbelewing uit nie. Rasonale denke en dan ook rasonale betekenisgewing is dus logies, objektief en waarheidsgebonde, maar het terselfdertyd dikwels 'n gevoelsmatige komponent.

Met betrekking tot die gevolge van irrasionele betekenisgewing, merk Goodman (1985: 40) op dat dit verdraaiings en patologiese manifestasie meebring. Hy verklaar dat hierdie manifestasies in wisselende vorme, frekwensies of intensiteit van die manifestasies verband hou met die mate waarin irrasionele betekenisgewing reeds posgevat het. Verder

beïnvloed irrasionele betekenisgewing nie net die gedrag van die persoon wat probleme het ten opsigte van persoonlikheidsteurnisse nie, maar dit kan ook 'n invloed hê op die optrede van die sogenaamde "normale" persoon. Volgens Goodman (1985: 42) is die verskille tussen die onderskeie persone net geleë in die wyse en intensiteit van die optrede.

Vir Ellis (1975: 236) lê die irrasionele ten grondslag van die probleem wat 'n persoon mag ondervind. Hieromtrent sê hy dat 'n persoon hoofsaaklik versteurd raak en dat hy hom aan wangedrag skuldig maak as gevolg van sy afwykende en irrasionele opvattinge.

Vir Glaser (Gambrell 1990: 49) maak dit nie saak watter simptoom openbaar word nie - of dit dwelmmisbruik, hoogtevrees, agterdog of enige ander simptoom ookal mag wees - dit gaan gepaard met 'n faal-identiteit, wat sy oorsprong vind in irrasionele betekenisgewing. Hiervolgens (Gambrell 1990: 49) hou die irrasionele betekenisgewing verband met twee basiese behoeftes, naamlik: die behoefte om liefde te gee en te ontvang en die behoefte om te voel dat jy vir jouself en vir ander iets beteken.

Wubbolding (1985: 164) sê dat die gevolge van so 'n faal-identiteit tot uiting kom in psigoses. Hierdie psigoses spruit voort uit buitensporigheid van denke en emosies wat dan manifesteer in allerlei liggaamlike defekte. Siektetoestande soos hoofpyne en maagsere is maar enkele voorbeelde wat aangedui word. Verder kan die faal-identiteit lei tot 'n bepaalde gedragsmanifestasie. Hierdie manifestasie van gedrag kan op misdadige optrede uitloop.

Uit hierdie samevatting deur Wubbolding (1985: 164) word dit duidelik dat irrasionele betekenisgewing uiteindelik kan lei tot onaangename en rampspoedige gevolge. 'n Sieklke eensame enkeling en dan ook die adolessent wat deur sy eie denke in 'n onbenydenswaardige posisie kan beland, kan dit so beleef dat afsluiting en/of onverantwoordelike optrede die uiteindelijke gevolg is.

Volgens Ellis (1973: 112) het Alfred Adler reeds die verbintenis aangedui tussen die emosionele en die kognitiewe. Adler (Ellis 1973: 113) het die invloed wat emosies op denke het wat kan lei tot irrasionele betekenisgewing, uitgewys. Irrasionele betekenisgewing is gebaseer op onlogiese beredenering en afleiding, sodoende hou irrasionele betekenis-

gewing nie tred met die realistiese werklikheid nie. Die objektiewe werklikheid word nie in irrasionele betekenisgewing weerspieël nie omdat dit nie die uitvloeisel van rasonale denke is nie. Möller (1985: 23) gee kortliks 'n samevatting van irrasionele betekenisgewing as hy sê: *Irrasionele kennis is absolutisties van aard, berus op foutiewe of ongeldige aannames en word gekenmerk deur oorveralgemenings, katastrofering, ongeldige gevolgtrekkings en negatiewe selfbeoordeling. Dit lei tot langdurende en herhalende ongunstige emosies en blokkeer die mens se verwesenliking van sy lewensdoelstellings.*

4.3.2.3 Die gevolge van die adolessent se irrasionele betekenisgewing

Volgens Ellis ((Downing 1985: 120) word emosionele probleme by 'n persoon veroorsaak deur onlogiese en irrasionele denke. Om hierdie emosionele steurnisse wat in gedragsprobleme manifesteer te oorkom, is dit belangrik dat die betrokke sy rasonale denke stimuleer en so sy irrasionele denke teenwerk.

Ellis (1973: 36) is van mening dat sekere irrasionele gedagtes bewustelik of onbewustelik vir die persoon betekenis verkry omdat dit vir hom logies en empiries voorkom. So noem hy (Ellis 1973: 37) dat 'n persoon menslike ongelukkigheid geheel en al aan eksterne oorsake toeskryf, aangesien die persoon waarskynlik nie oor voldoende mag beskik om sy angste en versteuringe te kontroleer nie. Irrasionele betekenisgewing is ook op die gebied van mede-menslike verhoudings, persoonlike bevoegdheid, veroordeling van andere, bevooroordeeldheid met betrekking tot eie persoonlike begeertes en ontduiking van verantwoordelikheid.

Byna alle mense openbaar volgens Ellis, 'n innerlike tendens om hulleself te ontstel. Sommige is egter meer kwesbaar as ander. In die literatuur kom daar verskeie lyse van irrasionele opvattinge voor. Ellis en Grieger het later 27 sulke opvattinge saamgegroepeer, (Shilling, 1984: 97). Walen, Guiseppe en Wessler (1980: 77-84) klassifiseer die irrasionele betekenisgewing soos volg:

- Negatiewe opvattinge

Hierdie irrasionele opvattinge is baie negatief van aard. Dit is eintlik die uitspraak van negatiewe gevoelens omdat sekere sake nie

is soos die waarnemer dit wou gehad het nie.

- Moes, behoort en moet

Emosionele probleme kan veroorsaak word deur te glo dat 'n ongelukkige situasie nie moes bestaan het nie.

- Evaluering van menslike waarde

Ellis is van mening dat alle globale persoonsevaluering onlogies is omdat daar nie 'n objektiewe skaal bestaan waarvolgens menslike waardes bepaal kan word nie. Alle mense het sterk, sowel as swak punte wat tot uiting kom in verskillende situasies, en dit is nie wenslik om dit deur 'n enkele persoonsbeoordeling te bepaal nie.

- Behoefteverklaring

Met hierdie irrasionele opvatting word 'n mens verhef tot 'n behoefte, byvoorbeeld: *Ek benodig iemand wat sterker is as ek op wie ek kan vertrou.*

Volgens Meichenbaum (Lynn en Garske 1985: 263) onderskei Ellis tussen twaalf irrasionele oortuigings en noem dan die emosionele en gedragsprobleme wat dikwels waargeneem word:

1. Dit is absoluut noodsaaklik dat mense my te alle tye moet aanvaar en liefhê.	1. Probleme in die relasies met ander.
2. Ek moet nie foute maak of faal nie. Ek moet in alles slaag wat ek onderneem.	2. Probleme in die relasies wat met die self verband hou.
3. Mense wat my teëstaan is sleg, sulke mense moet gestraf word. Hulle moet boet of ly.	3. Aggressiwiteit wat tot gewelddadigheid teenoor ander kan lei. 'n Gevoel van vyandigheid teenoor diesulkes.

- | | |
|--|---|
| <p>4. Dit is katastrofies as sake nie verloop soos ek dit wil hê nie.</p> | <p>4. Probleme en angs ten opsigte van gebeurtenisse en situasies.</p> |
| <p>5. Omstandighede buite my beheer veroorsaak die meeste van my probleme. Die lewe is onredelik en is aan my 'n aangename bestaan verskuldig.</p> | <p>5. Probleme word veroorsaak deur onverantwoordelikheid. Traagheid, min verdraagsaamheid vir prestasie.</p> |
| <p>6. Dit is makliker om situasies te vermy waarin ek nie deur die omstandighede bevoordeel word nie.</p> | <p>6. Onttrekkingsprobleme, teruggetrokkenheid en fobieë.</p> |
| <p>7. As 'n situasie ondraaglik is en ek voel onveilig, moet ek ontsteld wees en dié dinge moet my denke oorheers.</p> | <p>7. Algemene ontstelling.</p> |
| <p>8. Jou verlede oorheers jou gevoelens. Ek is sleg omdat ek nie dit gedoen het wat ek moes doen nie.</p> | <p>8. Skuldgevoelens, skaamte en nutteloosheid.</p> |
| <p>9. Dit wat ek wil hê, moet gebeur of behoort te gebeur. Ek moet vinnige oplossings vind vir die lewensprobleme.</p> | <p>9. Probleme van rebelsheid, onttrekking en gebrek aan samewerking.</p> |
| <p>10. Ek kan gelukkig wees en ook die lewe geniet sonder om betrokke te raak.</p> | <p>10. Probleme om te presteer. Min of geen motivering.</p> |
| <p>11. Ek behoort dinge op 'n volkome ordelike wyse af te handel. Ek moet waarborge hê om veilig en gemaklik te voel.</p> | <p>11. Probleme ontstaan as gevolg van 'n ontevredenheidsgevoel met die self.</p> |

12. Ek gee aan myself 'n algemene be-oordeling. My selfaanvaarding hang af van die aanvaarding deur ander.	12. 'n Negatiewe be-oordeling lei dikwels tot depressie. 'n Gevoel van totale hopeloosheid neem besit van die persoon.
--	--

Rasionele en irrasionele denke wentel gewoonlik rondom òf bevredigende òf frustrerende relasies. Bevredigende relasies sluit onder meer sukses, aanvaarding, liefde en dies meer in. Dit word dan ook as van absolute belang vereis vir selfaanvaarding en geluk. Daarteenoor ontstaan frustrerende relasies as gevolg van onsuksesvolheid, verwerping, siekte en ongerief en lei dit nie alleen tot geringskatting van die self nie, maar as dit onwenslik is, is dit vir die individu onhoudbaar en sover dit hom aangaan, behoort dit nie te gebeur nie.

Hauck (1980: 16) wys daarop dat irrasionele denke die gevolg kan wees van onder andere twee belangrike ingesteldhede, te wete vooroordele en sentimente. Beide het die nadelige invloed op die denke dat slegs 'n gedeelte van die feite of gegewens beskikbaar is vir die maak van gevolgtrekkings. Hauck (1980: 17) sê ook dat ... *Shakespeare also perceived the incredible role our thoughts have over our feelings. 'It is our opinions of things which distress us, not the things themselves.'*

4.3.2.4 Kritiese denke versus irrasionele denke

By die ontleding en uiteensetting van die verskillende onderliggende redes of faktore by die adolessent met probleme, het dit die navorser opgeval dat by almal iets gemeenskapliks teenwoordig is. By die adolessent of adolessente met probleme, is daar elke keer 'n onvermoë om 'n relasie objektief te evalueer, waargeneem. Hierdie verskynsel dui daarop dat die onderliggende redes vir die probleme, moontlik 'n gemeenskaplike primêre oorsaak het wat verband hou met objektiewe evaluering en moontlik bestempel kan word as gebrekkige kritiese denke.

Kritiese denke word geassosieer met suiwer, negatiewe en logiese beredenering teen die agtergrond van kennis, insig en objektiwiteit. Weldeurdagte feite wat krities en objektief opgeweeg en gesif is, stel die wetenskaplike oplossing vir 'n bepaalde probleem daar.

'n Toereikende oplossing kan alleen deur rasionaliteit gevind word. Omdat dit vir die persoon met 'n probleem uiters belangrik is om 'n oplossing te vind, is dit juis vir só 'n persoon belangrik om dié oplossing deur rasionaliteit te vind. Rasionaliteit kan as een van die grondvorme van menswees beskou word (Van Rensburg, en Landman 1984: 155) en hou verband met die kognitiewe of verstandelike vermoëns wat die mens in staat stel om rede te voer deur kritiese denke.

Hierdie denke lei tot selfverwerkliking en word deur Van Zyl (1976: 51) soos volg saamgevat: *Om volhardend, denkend, waarnemend, voorstellend, fantaserend, belangstellend, belewend en met insig besig te wees en daarby alle moontlikhede van die persoon te mobiliseer, te implementeer en te instrumenteer, kan as selfverwerkliking op 'n hoë verstandelike niveau beskou word.* Die verwerkliking van eie vermoëns word onder meer as ideaal beskou vir die kind-in-opvoeding. Een van die doelstellings van die didaktiese situasie is onder andere dat leerlinge sal leer om krities te onderskei sodat hulle in staat gestel word om hulle eie weg te baan deur vreemde omgewings. Browne (1988: 210) sluit by voorafgaande aan wanneer hy sê dat die kind wat geleer het om krities te dink, daarin slaag om situasies vinnig op te som in 'n snel veranderende wêreld.

Uit voorafgaande kan derhalwe ook afgelei word dat die vermoë om krities te dink, verbandhoudend sal wees met die betekenis wat die individu telkens sal gee aan 'n veranderende realiteit. Reeds in hoofstuk twee is dit duidelik uitgewys en bespreek dat betekenisgewing verband hou met identiteitsvestiging verwys 2.2.3. Aangesien kritiese denke 'n objektiewe waarneming en logiese afleiding inhou, kan aanvaar word dat die individu wat krities dink 'n realistiese siening omtrent homself sal huldig. Hy hoef gevolglik nie onder 'n onrealistiese selfbeleving gebuk gaan nie, want hy word deur kritiese denke in staat gestel om nie net sy tekorte nie, maar ook sy positiewe eienskappe daarteenoor in perspektief te sien. So 'n perspektief kan 'n realistiese identiteitsvestiging tot gevolg hê en as sodanig meebring dat die adolessent makliker deur ander aanvaar word.

Browne (1988: 210) is van mening dat rasionele denke aangeleer kan word om goeie gedrag tot gevolg te hê, sodat dit nie vir 'n persoon nodig is om die slagoffer van sy eie irrasionele denke te wees nie. Deur rasio-

nele of kritiese denke kan 'n persoon, na herkenning van die oorsaaklike, die irrasionele vervang met die rasionele (Jacobs 1976: 127). So 'n vervanging van irrasionele denke deur logiese denke word veral moontlik omdat die mens 'n rasionele wese is.

Hierdie bekwaamheid van die mens is vir hom besonder belangrik, want om 'n realistiese en gebalanseerde lewe te voer en die self te handhaaf, vereis voortdurende besluitneming waartoe net gekom kan word na die verkryging en kritiese deurdenking van die feite wat relevant is (Mize 1988: 144). Die ontwikkeling van kritiese denke is dus vir die adolescent van uiterste belang.

4.4 SAMEVATTING

Daar is in die hoofstuk aandag gegee aan sekere wesenskenmerke van die adolessent in die sekondêre skoolfase. Die liggaamlike en kognitiewe stand van die adolessent is uit die literatuur toegelig. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat die adolessent wat onrealistiese betekenisse toeken aan sy kognitiewe- en liggaamsmoontlikhede, realistiese identiteitsvestiging deur sodanige betekenisgewing sal teenwerk.

Verder is die aard van betekenisgewing in die identiteitsvestiging van die adolessent met probleme uit die literatuur toegelig. Die rol van die veranderende samelewing in die identiteitsvestiging by die adolescent het aandag geniet. Daar is veral aandag gegee aan die betekenisgewing van die adolessent aan sy relasies met sy ouers, skool, portuurgroep en homself in die huidige tegnokratiese bestel. Die identiteitsvestiging van die adolessent word in hierdie tegnokratiese bestel teengewerk omdat hy (die adolessent) dikwels nie daarin kan slaag om realistiese betekenisse aan sy lewe toe te ken nie. Om sy frustrasies te verlig, wend hy hom dikwels tot irrasionele betekenisse wat slegs verwarring in die hand werk.

Die rol van irrasionele denke by die adolessent met probleme is toegelig. Die irrasionele denkwysse by sommige adolessente veroorsaak gevoelens van angs, vrees, benoudheid, emosionele opwelling, selfverwyrt, minderwaardigheid en rigiditeit. Hierdie emosionele probleme manifesteer in 'n identiteitskrisis en word sigbaar in die adolessent se gedrag. Die adolessente wat irrasionele betekenisse toeken en nie tot

realistiese identiteitsvestiging kom nie, leef dikwels hulle probleme uit deur te steel, seksueel losbandige lewens te lei, dwelmmiddels te gebruik en selfs weg te loop van die huis.

Uit die literatuur het dit ook duidelik geword dat irrasionele betekenisgewing deur die adolessent met probleme veroorsaak word omdat die adolessent nie daarin kan slaag om tot objektiewe waarneming oor te gaan nie. Daar is kortliks aandag gegee aan een van die doelstellings van die didaktiese situasie naamlik dat leerlinge sal leer om krities te onderskei. Kritiese denke is kortliks toegelig as teenstelling tot irrasionele denke. Ten slotte kan die uitspraak gemaak word dat dit uit die literatuurstudie blyk dat die betekenisgewing van die adolessent met probleme grootliks irrasioneel van aard is.

In die volgende hoofstuk sal terapieforme wat van toepassing is in die hulpverlening aan persone met irrasionele betekenisgewing, uit die literatuur toegelig word. Aandag sal ook gegee word aan groepsterapie.

HOOFSTUK 5

TERAPIE MET BETREKKING TOT IRRASIONELE DENKE VAN DIE ADOLESENT MET PROBLEME

The trouble is, with most of us that we let conditions influence our thinking instead of letting our thinking influence our conditions. The plain truth is that what we think we eventually become, therefore we cannot blame other people, circumstances or conditions, for our lives reflect our innermost persistent thoughts.

Arnold Walker

5.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die wesenskenmerke van die adolessent bespreek daar is ook aandag gegee aan die aard van betekenisgewing van die adolessent met probleme. Betekenisgewing deur die adolessent - veral aan hoe probleme veroorsaak word deur irrasionele denke - is hoofsaaklik bespreek.

Die mens se vermoë om rasioneel te redeneer en op te tree kan in 'n belangrike mate gebruik word in die hulpverlening aan die adolessent met probleme. Deur die vermoë om rasioneel te redeneer kan die hulpverlening gerig word om die aard van betekenisgewing deur die adolessent met probleme te verander.

In hierdie hoofstuk sal aandag gegee word aan 'n terapeutiese model om die adolessent met probleme te help om tot rasionele betekenisgewing te kom. In die bespreking van 'n terapievorm om rasionele betekenisgewing deur die adolessent te bevorder, sal die erkenning van die onderlinge verband tussen die affektiewe en rasionele denke weer eens duidelik aan die lig kom. Vervolgens sal daar ook aandag gegee word aan die strukturering van 'n rasioneel-emosie-terapiemodel sodat die adolessent met probleme dit kan gebruik as 'n lewensvaardigheid tot rasionele denke en dan ook rasionele betekenisgewing.

Die belangrike doelstellings wat bereik wil word in dié hoofstuk kan kortliks soos volg uiteengesit word:

1. Om die betekenis van terapie te bepaal.
2. Om die voorwaardes waaraan terapie moet voldoen, ook met betrekking tot irrasionele denke, uit te lig.
3. Om terapietipes wat onrealistiese denke as vertrekpunt neem, van nader te beskou.
4. Om terapie in groepsverband te bespreek, asook om die aanleer van lewensvaardighede in die groepsterapieverband toe te lig.

5.2 DIE BETEKENIS VAN TERAPIE

Die basiese verskil tussen opvoeding en terapie is dat opvoeding 'n ingryping van buite is om die kind te lei en te steun in sy selfaktualisering, terwyl die kind se aandeel in die terapeutiese verrigtinge van binne is. Volgens die HAT (1991: 1141) beteken terapie die wyse van genesing. Vir Pietrofesa (1978: 73) lê die werklike betekenis van terapie opgesluit in ... *the process of helping the client to clarify a concern: then through self-understanding and acceptance, to devise a plan of action to work on the concern; and finally to act on it in a self-responsible manner*. Therapie is volgens Fritz (Read & Simon 1975: 137) die herstel van innerlike beheer (inner control) wat verkrummel het.

Wanneer terapie in die opvoedingsituasie ter sprake kom, word gepraat van pedoterapie, omdat dit hier gaan om gespesialiseerde opvoedingshulp aan die kind (Van Rensburg en Landman 1984:159). *Pedoterapie is die wetenskaplik gefundeerde, pedagogiese verantwoordbare hulpverlening aan die noodgesitueerde kind deur 'n onderlegde ortopedagoog, met die doel om die kind se leef- en beleweniswêreld op so 'n wyse te rekonstrueer dat die kind sy probleem sal verwerk en voortaan bereid en in staat sal wees om die probleemsituasie waarmee hy gekonfronteer word, die hoof te*

bied (Joubert 1980: 1). Hardy en Cull (1990: 4) sien terapie as tweeledig van aard. Dit is remediërend deurdat dit help om bestaande probleme uit die weg te ruim, en ook voorkomend deurdat dit moontlik toekomstige probleme voorkom. Hierdie veranderinge (terapie) kan plaasvind binne 'n een-tot-een relasie met die kind of binne 'n groepsituasie.

Groepsterapie, word gedefinieer as 'n dinamiese interpersoonlike gebeurte wat fokus op bewuste gedrag en denke. Die terapeutiese funksie word geskep en gevind binne 'n klein groepie deur persoonlike mededelings van die ander groepslede en die terapeut (Gazda 1984: 7; Hardy & Cull 1990: 5). Die verwagte uitslag hiervan is persoonlike groei vir die individuele deelnemers (Gazda 1984: 8).

Van die middel vyftigerjare tot die middel sestigerjare, was die enigste aanvaarbare hulpverleningsbenadering tot jeugdiges geleë in die een-tot-een relasie (Davids 1985: 810). Die huidige benadering beklemtoon by uitstek mense se interafhanklikheid van mekaar en die belang van sosiale faktore in hulpverlening (Reiner 1989: 9). In die moderne era verskuif die klem van die benadering tot hulpverlening vanaf die individu na die individu en sy omgewing (Reiner 1989: 10). Die interaksionele benadering beklemtoon by uitstek die individu se interaksies met, en die interafhanklikheid van ander individue. Die beginsel van wederkerige beïnvloeding, waardeur individuele gedrag as reaksie op ander individue gesien word, spruit hieruit voort (Swart & Wiehahn 1979: 8).

5.3 VOORWAARDES WAARAAN TERAPIE MOET VOLDOEN OOK MET BETREKKING TOT IRRASIONELE DENKE

Dit is van kardinale belang dat ontmoeting tussen die terapeut en die leerling moet plaasvind alvorens begin kan word met enige vorm van formele terapie. Volgens Petrick (1985: 79) is die ontmoeting tussen die kind en terapeut eksisterend van aard. In die ontmoetingsituasie tree die pedoterapeut en die kind uit hulle self mekaar tegemoet sodat daar eksistensiële aanraking tussen hulle plaasvind. Volgens Petrick (1985: 79) word die kwaliteit van die opvoedingsbemoeienis van die pedoterapeut met die kind bepaal deur die kwaliteit van die ontmoeting tussen hulle.

Die vorming van relasies soos reeds bespreek, verwys 2.5, speel 'n deur-

slaggewende rol in pedoterapie. Die pedoterapeut staan in 'n bepaalde relasie tot die kind. Die kwaliteit van hierdie relasie tussen die pedoterapeut en die kind is direk verantwoordelik vir die sukses, al dan nie, van die terapie. Aangesien pedoterapie in wese as korrektiewe opvoeding beskryf kan word, is dit nodig dat dit midde in die opvoedingsgebeure sal staan.

Ten einde hierdie bepaalde en baie spesifieke relasie tussen die pedoterapeut en die kind te laat ontstaan, is dit nodig dat daar aan bepaalde voorwaardes voldoen moet word. Aangesien pedoterapie in wese opvoeding is, is dit verder noodsaaklik dat die voorwaardes vir suksesvolle pedoterapie dieselfde sal wees as wat vir die opvoedingsituasie in die algemeen geld. Omdat die opvoedingsklimaat wat reeds bespreek is, vergelyk 3.3.4.1, sal daar slegs kortliks verwys word na hierdie aspekte, naamlik:

- Liefde
- Kennis
- Respek
- Sorg
- Vertroue
- Eerlikheid

Die bepaalde en spesifieke klimaat tussen die pedoterapeut en kind is essensieel vir relasievorming. Hierdie klimaat moet ook geken word aan empatie. Empatie stel die terapeut in staat om begrip te verkry vir die gevoelens van die kind sonder dat woorde noodwendig nodig word. Empatie is te onderskei van simpatie omdat die terapeut nie deur empatie dieselfde emosies as die kind ervaar nie - maar wel begrip het vir die kind se emosies (Gouws et al. 1979: 73).

Lembo (1976: 126) sê: *... empathy refers to the counselor's ability to respond to the client's thoughts, feelings and behavior with full awareness and understanding.*

Twee stadia is te onderskei naamlik:

1. Die aanvoeling van hoe die kind dink.

2. Die oordra van hierdie bewustheid deur die terapeut aan die kind sodat laasgenoemde beseft dat sy gevoelens en denke verstaan word (Lembo 1976: 128).

Samevattend kan gesê word dat empatie met die kind beteken "raaksien", "raakhoor" en "raakvoel" as gevolg van kennis en begrip van die terapeut (Vrey 1979: 81).

Raakhoor volgens Jacobs (1981: 299) beteken dat die terapeut werklik sal hoor wat die kind sê. Volgens Jacobs (1981: 299) maak 'n terapeut soms die fout om, deur gesprekke met ouers en onderwysers, tot 'n vooraf diagnose te kom. Dit mag veroorsaak dat die terapeut dít hoor wat hy graag wil hoor, naamlik wat by sy diagnose inpas. Sensitief luister of raakhoor beteken dat die terapeut vanuit 'n eksterne verwysingsraamwerk hoor en nie vanuit sy interne verwysingsraamwerk nie.

Porter, soos aangehaal deur Jacobs (1985: 13) onderskei soos volg tussen 'n interne en eksterne verwysingsraamwerk, ... *internal frame of reference is how the client sees himself, how he feels about the situation and an external frame of reference is how the counselor feels about the clients situation*. Interne verwysingsraamwerk verwys dus na die persoon self, na sy eie gevoelens, begeertes, houdings ensovoorts, terwyl eksterne verwysingsraamwerk 'n aanduiding is van hoe 'n ander persoon (in hierdie geval die terapeut) die kliënt sien, aldus Jacobs et al. (1985: 13). Jacobs et al. (1985: 13) onderskei dus tussen eksterne en interne verwysingsraamwerk vanuit die perspektief van die kind.

Raakhoor beteken ook dat die terapeut nie net luister na die uitgesproke woord nie, maar ook na dít wat verswyg word. Die stemtoon en intonasie van die kliënt moet ook "gehoor" word deur die terapeut. Deur raakhoor word die terapeut in staat gestel om nie net te hoor wat die persoon vir hom wil sê nie, maar ook wat hy vir homself sê (Jacobs 1981: 299).

Raaksien beteken dat die terapeut werklik na die kind sal kyk. Wat kommunikeer die kind nie-verbaal aan die terapeut? Is daar tekens van treurigheid, gespannenheid of angstigheid by die kind teenwoordig? Volgens Jacobs (1981: 300) versamel die pedoterapeut deur raaksien ... *die klaarblyklike inligting asook die nie-verbale informasie wat die kind wou kommunikeer sowel as dié waarvan hy nie bewus is nie*.

Raakvoel behels die sensitiviteit van die terapeut ten opsigte van die oorheersende gemoedstoestand en die emosionele belewing van die kind. Jacobs (1981: 300) waarsku dat die terapeut nie slegs kognitief die aggressie, angs of depressie van die kind moet definieer nie, maar die kind se gevoelens moet terapeuties "aangevoel" word. Sodoende kan die terapeut daarin slaag om te onderskei tussen die gemanifesteerde emosies sowel as die dieperliggende gevoelens wat soms agter aggressie, selfbejammering, bravade en 'n stortvloed van woorde verskans word. *Die raakhoor, raaksien en raakvoel van die kind met sy probleme deur die terapeut, vereis 'n houding van intensionele betrokkenheid by die kind wat die terapeut in staat sal stel om die kind se probleme soos hy dit belewe, te kan diagnoseer* (Jacobs 1981: 300).

5.4 TERAPIEVORME WAT ONREALISTIESE DENKE VAN DIE KLIENT AS VERTREKpunt NEEM

Die logiese gevolge van onrealistiese denke is onrealistiese betekenisgewing. Die gedrag van 'n persoon wat onrealisties dink sal nie in lyn met die feitelike wees nie. Hierteenoor kan verwag word dat realistiese denke, realistiese betekenisgewing tot gevolg sal hê. Dienooreenkomstig sal die gedrag wat uit realistiese betekenisgewing voortspruit, ook van objektiwiteit getuig.

Die terapeutiese bemoeienis moet dus daarop gerig wees om insig by die kind ten opsigte van sy onrealistiese denke te bewerkstellig. Aansluitend daarby moet die terapie 'n verandering teweeg bring in die wyse waarop die kind geneig is om te dink. Die kind behoort deur terapie gehelp te word om in die toekoms meer krities teenoor sy eie denke te wees. Die terapeutiese gebeure behoort ook die kind te help om meer objektief te wees in sy betekenisgewing. Die betekenisgewing deur die kind moet deur terapie verander tot nuwe realistiese en objektiewe betekenisgewing en belewing daarvan. Dit beteken nie dat die terapeutiese handeling daarop gerig is dat die terapeut die kind se probleem vir hom moet oplos nie. Joubert (1980: 1) stel dit soos volg: *Die terapeut is medeganger in die saambetekening tot 'n nuwe of anderse betekening deur die kind self.*

In die literatuur word verskeie vorme van terapie beskryf waarin rasionele betekenisgewing hoog aangeslaan word.

Daar sal egter hier volstaan word deur slegs 'n beknopte weergawe van twee terapie-vorme te gee waarin rasonale denke, met inagneming van emosie, 'n rol speel.

5.4.1 Glasser se realiteitsterapie

Realiteitsterapie bestaan uit 'n reeks teoretiese beginsels wat in 1950 deur Dr. William Glasser, 'n psigiater, opgestel is en in 1976 verder verfyn is. Glasser het veral in opstand gekom teen die tradisionele psigoanalitiese psigoterapie waarin hy sy opleiding ontvang het (Hansen, Stevie & Warner 1982: 158).

Glasser, die vernaamste eksponent van realiteitsterapie, glo dat ongeag op watter wyse 'n persoon ook al sy probleem tot uiting bring, elkeen wat terapeutiese hulp nodig het, nie in staat is tot selfaktualisering nie. Glasser verklaar volgens Hansen et al. (1982: 158) dat so 'n persoon nie in staat is om sy basiese behoeftes te bevredig nie. Die persoon se oorspronklike probleem waarvoor hy hulp kom soek het, sal in 'n groot mate verdwyn indien hy daarin kan slaag om sy basiese behoeftes suksesvol te kan bevredig en verantwoordelik te lewe (Hansen et al. 1982: 158)).

5.4.1.1 Basiese konsepte in realiteitsterapie

a. Basiese menslike behoeftes

Glasser onderskei slegs twee basiese psigologiese behoeftes, wat vir alle bevolkings en op alle ouderdomsvlakke geld, naamlik:

- die behoefte van 'n mens om wederkerig liefde te gee en te ontvang;
- die behoefte van die mens om deur homself asook deur ander lede van die gemeenskap as iemand met eiewaarde beskou te word (Baruth & Huber 1985: 83).

Glasser beskou die vervulling van die psigologiese behoeftes van liefde en eiewaarde (selfagting) as essensieel vir die totstandkoming van 'n psigies gesonde identiteit (Glasser 1976: 23). Onderliggend aan die konsep van 'n eie identiteit, lê twee ander konsepte, naamlik:

- die konsep van medemenslike betrokkenheid en
- die konsep van realistiese verantwoordelike optrede.

Die betekenis van hierdie twee konsepte blyk duidelik uit realiteits-terapie se mensbeskouing en menslike handelingskonsep (Baruth & Huber 1985: 85).

b. Mensbeskouing

Realiteitsterapie berus op die aanname dat die mens nie uitgelewer is aan sy omringende omstandighede nie; daarom kan die mens keuses maak en is hy verantwoordelik vir en in beheer van sy lewe. Die mens is vry om keuses te maak ter bereiking van sy ideale. Keuses wat ander mense benadeel of hulle vryheid beperk of selfs ontnem, beskou Glasser (Glasser 1976: 33) as onverantwoordelike keuses en dus onverantwoordelike gedrag.

Glasser beskou die mens dus as 'n sosiale wese wat slegs deur verantwoordelike betrokkenheid met sy medemens psigies gesond kan lewe. Die mens se identiteit word benadeel in terme van die sukses waarmee hy op 'n interpersoonlike sosiale vlak kan optree, dit wil sê in terme van medemenslike betrokkenheid.

c. Menslike handeling

Kontemporêre realiteitsterapie gaan van die veronderstelling uit dat, hoewel eksterne omstandighede die mens se keuse van 'n bepaalde handeling beïnvloed, word die mens se handeling nie deur omstandighede bepaal nie. Die mens se handeling is 'n uitvloeisel of gevolg van die keuses wat hy maak.

Glasser (Lynn & Garske 1985: 124) verklaar dat die mens homself toelaat om kwaad te word of depressief te wees. Die mens is egter geneig om te sê dat iets of iemand hom kwaad gemaak het. Die mens is nie 'n slagoffer van omstandighede of gevoelens soos depressie nie. Indien die mens glo dat hy die slagoffer van byvoorbeeld depressie is, ontken hy sy verantwoordelikheid vir en aandeel aan sy gedrag, en kan hy nie sy gedrag verander nie. In dié verband verklaar Glasser: *Change occurs when*

we recognize and act on the reality that our behavior is the result of our choices (Lynn & Garske 1985: 245).

d. Suksesidentiteit teenoor mislukkingsidentiteit

Die mens met 'n suksesidentiteit beskou homself as iemand wat in staat is om liefde te kan gee en te kan ontvang. Hy het 'n gevoel van toereikende eiewaarde omdat hy voel dat hy vir homself en vir ander mense iets beteken. Hy is ook in staat om sy basiese behoeftes te bevredig sonder om ander mense die moontlikheid van basiese behoeftebevrediging te ontnem (Lynn & Garske 1985: 126).

Glasser en Zunin (Corsini 1979: 303) wys egter daarop dat persoonlike betekenisvolheid van 'n suksesidentiteit ook as betekenisvol deur die samelewing beoordeel moet wees om psigiese gesondheid te kan bevorder. Die individu se sukses of mislukking ten opsigte van eie identiteitsbeleving, word deur realiteitsbeginsels gemeet aan die kwaliteit en voorkoms van die individu se medemenslike betrokkenheid. Volgens hierdie maatstaf onderskei Glasser tussen 'n suksesidentiteit en 'n mislukkingsidentiteit. By albei vorms kan bepaalde identifiseerbare gedragvorme onderskei word, naamlik:

Mense met suksesidentiteite sal onder spanningsdruksituasies, asook angswekkende situasies geneig wees om sodanig op te tree dat die vrees, pyn of ongemak wat deur die situasie veroorsaak is, sal afneem. Terselfdertyd lei hulle beleving van die situasie daartoe dat hulle 'n positiewe betekenis aan hulle optrede heg, wat weer lei tot groter betrokkenheid by ander mense (Glasser 1976: 27-28).

Diegene met mislukkingsidentiteite verwerk pynlik of ongemaklike situasies op so 'n wyse dat dit die voorkoms en kwaliteit van hulle medemenslike betrokkenheid skaad. Hulle beleef hulle optrede en hulle betrokkenheid by ander as negatief. Hulle negatiewe beleving en gevolglik ook negatiewe betekenisgewing aan hulle optrede in 'n spanningsituasie, lei tot vervreemding tussen hulle en diegene met wie hulle in aanraking kom. Die psigiese pyn wat hiermee gepaard gaan mag, volgens Glasser (1976: 29), so intens raak dat die individu se senuweestelsel daardeur oorweldig kan raak en ontvlugting uit die realiteit die enigste moontlike hanteringswyse is. Volgens hierdie beskouing word die mislukkingsiden-

titeitsgroep as die hoë-risiko-groep vir die moontlike voorkoms van patologie geïdentifiseer.

5.4.1.2 Die terapeutiese verloop

a. Doelstellinge

Die oorkoepelende doelstelling van Realiteitsterapie is om die persoon te help om emosioneel sterk en redelik te word. Glasser (Lynn & Garski 1985: 126) stel dit so: *To help people, therefore, we must help them gain the strength to do worthwhile things with their lives and at the same time become warmly involved with the people they need.*

Die persoon moet gehelp word om bewus te word van sy oneffektiewe optrede en om te beseef dat alternatiewe optrede moontlik is sodat hy sy basiese behoeftes kan vervul. Die persoon moet gelei word om sy huidige optrede krities te beoordeel en te bepaal of hierdie gedrag tot suksesbelewing lei (Glasser 1975: 24).

Die kern van Realiteitsterapie is dat die persoon self bepaalde optrede beplan waarvolgens hy sy huidige gedrag kan verander en dat hy hom daaraan verbind om sy beplande optrede uit te voer. Die persoon word dus ondersteun om sy basiese behoeftes te bevredig, naamlik om liefde te gee en te ontvang en om deur homself en ander as iemand met waarde beoordeel te word (Glasser 1975: 25). Glasser (1975: 26) beskou terapie as 'n bepaalde vorm van onderrig of opleiding waartydens daar in 'n relatiewe kort, intensiewe periode gepoog word om psigiese riglyne daar te stel wat tydens die verloop van die persoon se ontwikkeling onvoldoende ontwikkel is.

Realiteitsterapie is dus 'n wyse waardeur 'n suksesidentiteit verkry en behou kan word. Hieruit blyk dat Realiteitsterapie nie uitsluitlik van nut is vir die geestesversteurde, die emosioneel verwarde of psigotiese persoon nie. Dit is 'n sisteem wat sodanig ontwerp is dat dit enige individu wat met mislukking identifiseer, kan bystaan ten einde 'n suksesidentiteit te verwerf, en terselfdertyd ook diegene wat reeds suksesvol is, te ondersteun in die behoud van hulle suksesidentiteit.

b. Samevatting van die terapeutiese verloop

i. Betrokkenheid

Volgens Glasser (1976: 85) is betrokkenheid met ten minste een suksesidentiteitspersoon 'n voorvereiste vir

- psigiesgesonde volwassewording
- die behoud van 'n suksesidentiteit
- die verandering van 'n mislukkingsidentiteit na 'n suksesidentiteit.

Volgens Glasser (1976: 86) is die sukses van terapie direk afhanklik van, en word dit bepaal deur die kwaliteit en voorkoms van 'n wedersydse sterk betrokkenheidsverhouding wat reeds vroeg in die terapeutiese verloop tot stand moet kom. Die rasionaal onderliggend aan hierdie fundamentele eis van Realiteitsterapie is kortliks soos volg:

- ° Die terapeutiese doelwit kan volgens hierdie teorie slegs bereik word deur die kliënt te ondersteun tot groter betrokkenheid by sy medemens. 'n Terapeutiese betrokkenheid dien as kern en as voorbeeld van enige ander betrokkenheidsverhouding.
- ° Persone met mislukkingsidentiteite is geneig om wanneer hulle voor die keuse gestel word of hulle 'n verhouding met 'n ander wil stig, deur hulle vrees vir verwerping, besluiteloos bly. Daarom rus die verantwoordelikheid aanvanklik net op die terapeut, om die kliënt sodanig gerus te stel, dat hy kans sien om ten spyte van sy vrees vir verwerping steeds in die terapeutiese verhouding betrokke te raak (Hansen et al. 1982: 189).

ii. Die fase van gedragsverwerping, maar kliëntaanvaarding

'n Basiese vereiste vir die ontwikkeling van 'n suksesidentiteit is die vermoë om steeds bewus te wees van huidige optredes, sonder erkenning of distansie. Dit is die taak van die terapeut om die kliënt van sy huidige gedrag en ontkenning van die werklikheid bewus te maak. Die kliënt

moet gelei word om sy gedrag te kan evalueer. Glasser wys daarop dat daar drie essensiële faktore teenwoordig moet wees ten einde 'n mislukingsidentiteit te verander, naamlik:

- Betrokkenheid by 'n ander persoon met 'n toereikende eiewaarde.
- Die individu moet insig in sy gedrag verwerf.
- Die individu moet in staat wees om 'n waardeoordeel oor sy gedrag te kan fel, wat dan as riglyn kan dien vir verdere optrede (Glasser 1976: 85).

iii. Die fase van heropvoeding (korrektiewe opvoeding)

Wanneer die kliënt die vermoë ontwikkel het om 'n waardeoordeel oor sy gedrag te kan fel, word dit van die terapeut verwag om die kliënt te kan bystaan in die ontwikkeling van moontlikhede tot realistiese verantwoordelike optrede. Sodra die kliënt besluit het op 'n sekere plan van aksie, vereis die terapeut 'n onderneming van die kliënt om dit te onderhou.

Glasser (1976: 86) verklaar dat individue met suksesidentiteite sodanige ondernemings met hulself kan sluit. Sommige realiteitsterapeute laat hulle kliënte 'n aantekening van presies wat hulle onderneem het, met hulle saamdra. Die uitvoering van hierdie skriftelike ooreenkoms met die terapeut word dan tydens die weeklikse terapisessies bespreek. Die terapeut aanvaar geen verskoning van die kliënt, as hy nie die ooreenkoms nagekom het nie.

5.4.1.3 Beperkinge ten opsigte van Realiteitsterapie

5.4.1.3.1 Inherente beperkinge

Volgens realiteitsterapeutiese beginsels beskik elke mens oor die moontlikheid om verantwoordelik (dus psigies gesond) of onverantwoordelik (dus psigies ongesond) op te tree. Die bepalende faktore is die individu se eie besluite in dié verband, nie omstandighede of sy verlede nie (Corsini 1985: 326). Navorsing (Baruth & Huber 1985: 6) toon egter dat omstandighede die voorkoms van psigiese gesondheid of-ongesondheid beïn-

vloed of selfs bepaal.

Die konsep van verantwoordelikheid word verder weerspreek deur Glasser se stelling dat 'n persoon nie oor die algemeen suksesvol kan wees voor hy nie eers in een of ander belangrike deel van sy lewe sukses beleef het nie. Daar kan dus hieruit afgelei word, dat alhoewel die persoon persoonlik verantwoordelik is vir die voorkoms van sukses of mislukking, beskik die persoon nie altyd oor die vryheid om te besluit op watter wyse hy gaan optree nie. Die verontagsaming van die rol wat die omgewing mag speel by die oorsake van psigopatologiese toestande, mag daarom wel as 'n wesenlike tekort van hierdie teorie beskou word.

Corey (1985: 257) wys daarop dat die meeste van die tegnieke wat in Realiteitsterapie gebruik word, op probleemoplossings gemik is. Hierdie tegnieke slaag egter nie daarin om by die dieperliggende persoonlike konflikte van die kliënt uit te kom nie. Die gevaar bestaan dan dat slegs die meer oppervlakkige probleme van die kliënt bespreek word en aandag ontvang.

Realiteitsterapie reduceer oplossings vir alle probleme tot slegs 'n paar algemeengeldige oplossings, soos aanvaarding van persoonlike verantwoordelikheid, 'n verbintenis tot realistiese optrede en waardes en doelbewuste besluitneming. Daar is egter ander fasette van die mens se lewe, soos byvoorbeeld belewing (gevoel) wat deur ander terapeutiese skole beklemtoon word waaraan nie in realiteitsterapie aandag gegee word nie.

5.4.2 Ellis se rasionele-emotiewe terapie

Rasioneel-Emotiewe-Terapie (RET) is 'n persoonlikheidsteorie en 'n terapeutiese tegniek wat in die vyftigerjare deur Albert Ellis, 'n kliniese sielkundige, ontwikkel is (Corsini 1985: 196). Ellis was onder andere huweliksberader en personeelbestuurder voordat hy 'n sielkundige by die New Jersey State Diagnostic Centre geword het. Gedurende hierdie tydperk maak hy ook 'n grondige studie van die psigo-analitiese teorie en hy beoefen dan ook die psigo-analitiese praktyk totdat hy RET ontwikkel het.

Aanvanklik het Ellis hom in die psigo-analitiese teorie en praktyk uit-

geleef, maar gaandeweg het daar by hom vroe begin ontstaan oor die effektiwiteit van hierdie praktyk. Hy wend hom tot sy stokperdjie, naamlik die lees van filosofiese werke in 'n poging om hom te help soek na 'n meer effektiewe vorm van terapie. In hierdie soeke na 'n oplossing vir sy probleem is hy veral beïnvloed deur die geskrifte van die Griekse en Romeinse Stoïsinse filosowe - veral Epictetus en Aurelius (Dryden 1987: 5). Epictetus (Dryden 1987: 6) het byvoorbeeld gesê: *Men are disturbed not by things, but by the view which they take of them.* Ook Shakespeare (Dryden 1987: 4) het 'n bydrae gelewer met: *There's nothing either good or bad but thinking makes it so.* Alfred Adler (Dryden 1987: 5) voeg die volgende by: *The individual ... does not relate himself to the outside world in a predetermined manner ... (but) always according to his own interpretation of himself and his present problem.*

Met hierdie uitgangspunte as basis, het Ellis die hoeksteen vir sy RET gelê. Sy gevolgtrekking was dat terapie daarop ingestel moet wees om mense te oortuig dat hulle moet ophou om hulleself met ou irrasionele idees te indoktrineer en dat hulle, hulle eerder daarop moet toelê om meer rasioneel oor hulleself en die wêreld te dink (Shilling 1984: 94).

Ellis (Grieger & Boyd 1980: 12) glo dat die mens oor die vermoë beskik om die werklikheid op 'n duidelike logiese en objektiewe wyse te interpreteer. Ellis (Shilling 1984: 94) sê egter ook dat hoewel die mens rasionele interpretasies kan maak, hy tot irrasionele interpretasies gepredisponeer is. Die mens is dus daarvoor vatbaar om "skeef te dink" - om dus die werklikheid as't ware te verwring.

5.4.2.1 Teoretiese aspekte en basiese aannames van RET

- 'n Mens word gebore met die potensiaal om rasioneel sowel as irrasioneel te wees.
- Die menslike geneigdheid tot irrasionele denke, selfvernietigende gewoontes en wensdenkery ontstaan in hulle kultuur- en gesinsgroep.
- Mense is geneig om gelyktydig waar te neem en te dink, emosie te toon en om te handel. Hulle is dus terselfdertyd kognitief, konatief en motories betrokke. As die voorafgaande as normaal voorgedhou kan word, verklaar dit ook waarom dit nodig is om te bepaal hoe

mense waarneem, dink, emosioneel betrokke raak en handel wanneer hulle onaanvaarbare gedrag openbaar.

- Meelewing word bemoeilik deurdat die terapeut die kind moet aanvaar, hy moet ook aandui dat hy die kind se denke en gevoelens begryp, maar dat hy nie met die kind se denke saamstem nie.
- Feitlik alle ernstige emosionele probleme het hulle oorsprong in magiese en empiries-ongeldige denke (Corsini 1985: 196-199).
- Ellis is die mening toegedaan dat RET die enigste belangrike vorm van psigoterapie is wat die selfkonsep van 'n persoon nie as belangrik ag nie (Ellis 1973: 65). Volgens Ellis (1973: 65) se beskouing van die selfkonsep van die individu sê hy die volgende ... *the individual does not need any trait, characteristic, achievement, purpose, or social approval in order to accept himself. In fact, he does not have to rate himself, or have any self-measurement or self-concept what so ever.*

Hierdie opvatting van Ellis oor 'n persoon se selfkonsep is vir die navorser onaanvaarbaar, aangesien die waarde van die selfkonsep in talle bevindings reeds uitgewys is soos byvoorbeeld deur Vrey, Rogers en Jacobs (Jacobs 1980: 48-49; 86-87; 138 en 269). Die verband tussen betekenisgewing en selfkonsep is ook volgens die navorser belangrik vir die suksesvolle verloop van RET.

RET is nie primêr daarop gerig om die persoon beter te laat voel nie, maar veel eerder om hom te wys hoe hy beter kan word.

Hoewel RET die individu leer om te veralgemeen, word gemaak teen oorveralgemening en gevolglik onrealistiese gevolgtrekkings. Daarby kom ook dat hoewel die huidige of teenswoordige belangrik is, die toekomstige in berekening gebring moet word ter wille van langtermynvoordele (Ellis 1973: 64).

In RET kom die kliënt tot die volgende insigte:

Insig nommer 1: dat sy selfvernietigende gedrag verbind kan word met sekere veroorsakende faktore en dat sy denke hierin 'n belangrike rol

speel.

Insig nommer 2: dat hy nooit begryp dat, alhoewel gebeure hom in die verlede emosioneel geraak het, dit nie nodig is om voort te gaan met sy irrasionele denke nie. Die feit dat irrasionele denke voortduur, is die bewys daarvoor dat die persoon nog nie sy verantwoordelikheid vir die beëindiging daarvoor aanvaar het nie.

Insig nommer 3: dat hy erken dat dit deur sy eie toedoen is dat hy voortgaan met die denke wat hom emosioneel beïnvloed. Hy sal slegs van hierdie irrasionele denke ontslae kan raak deur harde werk en oefening (Corsini 1985: 196-199).

Volgens Corsini (1985: 208) is die basiese persoonlikheidsteorie van RET die volgende:

- Mense veroorsaak in 'n groot mate hulle eie emosionele probleme.
- Hulle word gebore met die geneigdheid om sulke gedrag te openbaar.
- Hulle beskik oor die vermoë om te beseef hoe verkeerd hulle denke was en om verandering aan hulle selfvernietigende denke aan te bring.
- Wanneer hulle hulp kry en as hulleself bereid is om daaroor te dink en om hard te werk, kan hulle gehelp word om hulle denke en gedrag te verander.

5.4.2.2 RET in die praktyk

a. Wat veroorsaak emosionele probleme by die mens?

Volgens Ellis (Downing 1985: 120) word emosionele probleme by die mens veroorsaak deur sy onlogiese en irrasionele denke. Die onlogiese en irrasionele opvattinge kan beskou word as die basiese oorsake van die meeste emosionele steurnisse maar ... *there are virtually no legitimate reasons for people to make themselves terribly upset, hysterical, or emotionally disturbed* (Ellis 1973: 76).

Ellis en Grieger (Shilling 1984: 97) het 27 onlogiese en irrasionele opvattinge, waarvan hierbo melding gemaak is, saamgegroeper. Walen, Guiseppe en Wessler (1980: 77-84) klassifiseer die irrasionele opvattinge soos volg:

- Negatiewe opvattinge.

Die irrasionele opvattinge is eintlik die uitspraak van negatiewe gevoelens omdat sekere sake nie is soos die waarnemer dit wou gehad het nie.

- Moes, behoort en moet.

'n Mens probeer jouself tot handeling, al dan nie, dwing deur 'n rigiede vooropgestelde stel idees oor wat gedoen moet word. Emosionele probleme kan veroorsaak word deur te glo dat 'n ongelukkige situasie nie moes bestaan het nie. Omdat so 'n situasie wel bestaan en niemand iets kan verander nie, is sulke denke volgens RET onlogies.

- Evaluering van menslike waarde.

Ellis is van mening dat alle globale persoonsevaluering onlogies is omdat daar nie 'n objektiewe skaal bestaan waarvolgens menslike waardes bepaal kan word nie. Dit is nie wenslik om deur 'n enkele persoonsbeoordeling mense se sterk of swak punte te bepaal nie.

- Behoefteverklaring.

Met hierdie irrasionele opvatting word 'n wens verhef tot 'n behoefte, byvoorbeeld "Ek benodig iemand wat sterker is as ek op wie ek kan vertrou".

Die belangrikste konsepte van hierdie teorie is gebaseer op die sogenaamde ABC-teorie. Volgens hierdie teorie lei gebeure (A) nie direk tot emosionele probleme (C) nie. Die emosionele probleme wat ontstaan (C), is afkomstig van die persoon se evaluering van die aangeleentheid (B), byvoorbeeld 'n man word by sy werk afgedank (A), hy glo dat daar teen hom gediskrimineer word (B), daarom ervaar hy emosionele steurnis (C)

(Shilling 1984: 98).

b. Hulpverlening (Terapie)

i. Teoretiese begronding

In wese blyk uit Ellis (1962a: 36) se opvatting dat die mens oor die vermoë beskik om sowel rasioneel as irrasioneel te dink en dat irrasionele denke aan die basis van sy emosionele en psigiese probleme lê. Gedragsverandering by 'n persoon deur RET word eintlik teweeg gebring deur 'n verandering in denke, dit is 'n beweging van die irrasionele na die rasionele.

Ellis gee erkenning aan die bydraes van Freud, Adler, Rodgers en andere (Shilling 1984: 98-99), waar dit gaan oor die verstaan van die menslike natuur, maar aanvaar nie hulle terapeutiese metodes nie. Hy gee ook erkenning aan die bydraes van die gedragswetenskaplikes, maar vir Ellis is die rasionaal vir verandering slegs: LEER OM RASIONEEL TE DINK.

Hulpverlening plaas, volgens RET, swaar klem op die kognitiewe. In dié verband verdien die volgende aannames nadere beskouing (Shilling 1984: 99).

- Mense wat probleme ervaar, is geneig om hulleself negatief te beoordeel. Daar is 'n dramatiese verandering by diesulkes, wanneer hulle geleer word om die negatiewe beoordeling prys te gee.
- Probleme word deur mense veroorsaak omdat hulle verwagtinge koester oor hoe mense teenoor hulle moet optree en oor wat moet gebeur. Wanneer hulle daarin slaag om hierdie onredelike verwagtinge uit die weg te ruim, slaag sulke mense daarin om ook hulle gedrag te verander.
- Mense se lewens verander in 'n positiewe rigting, wanneer hulle geleer word om hulle selfvernietigende ideale en irrasionele denke prys te gee.
- Onaangename gevoelens word opgewek of aangewakker by mense as gevolg van die wyse waarop hulle oor sake dink. Hierdie gevoelens of

emosie kan verander word deur ondersoek en 'n rekonstruksie van die onderliggende denke.

- Mense se denke oor hulle betekenis en ervarings het 'n groter invloed op hulle emosies en gedrag as wat die belewenisse en ervarings opsigself het. Daarom moet hulpverlening daarop gemik wees om kliënte te help om hulle irrasionele denke te verander.

ii. Terapeutiese doelstellinge

Volgens (Shilling 1984: 100) word daar soms aan RET gedink as 'n terapeutiese vorm waarin emosie nie 'n rol speel nie. RET gee wel aandag aan emosie, want daarsonder sou dit nie vir mense moontlik gewees het om te oorleef en om gelukkig te wees nie.

Möller (1985: 45) haal Ellis (1977a) aan as hy sê dat daar in RET onderskei word tussen sogenaamde "elegante" en "onelegante" doelstellings.

"Onelegante" doelstellings verwys hoofsaaklik na die verwydering van simptome. Hiervolgens word die kliënt gehelp om meer rasonale opvattinge en houdings te formuleer om sodoende die doeltreffendheid van sy gedrag te verhoog. "Elegante" doelstellings verwys na 'n omvattende verandering in die basiese aannames en lewensopvatting van die kliënt.

Die "elegante" doelstellings behels baie meer as die blote verwydering van simptome, want deur hierdie doelstellings moet die kliënt daarin slaag om sy absolutistiese denke en sy irrasionele denke te verander. Sodoende word die kliënt gehelp om volgens Möller (1985: 44) homself toe te rus om sy toekomstige probleme beter te hanteer en sy algemene lewenskwaliteit sodoende te verbeter.

Grieger en Boyd (1980: 14-16) vat die doelstellings van RET soos volg saam:

- Eiebelang: Mense wat nie onderhewig is aan emosionele probleme nie, streef die eiebelang na, maar die belange van ander word ook in ag geneem.

- Verdraagsaamheid: Goeie funksionerende mense aanvaar dat ander mense ook verkeerd kan optree.
- Rigtinggewing: Mense wat op hulle self goed funksioneer aanvaar verantwoordelikheid vir hulle eie lewens en hanteer probleme sover moontlik self.
- Buigbaarheid: Mense wat emosioneel stabiel is, is buigbaar op intellektuele gebied. Hulle is toeganklik vir veranderinge wat plaasvind.
- Aanvaarding van onsekerheid: Emosioneel-volwasse mense aanvaar dat daar in die wêreld vele onsekerhede bestaan.
- Verbintenis: Emosioneel-stabiele mense is ook geïnteresseerd in ander mense en in die omgewing.
- Bereidheid om kanse te waag: Mense wat nie onderhewig is aan emosionele probleme nie, sal bereid wees om te waag in die lewe. Hulle is nie bang vir 'n moontlike mislukking nie.
- Selfaanvaarding: "Gesonde", rasioneel-emotiewe mense is lewensbly en toon selfaanvaarding juis omdat hulle leef en bestaan.

iii. Diagnose en terapeutiese handelinge

Die diagnose en die terapeutiese handelinge van RET word hier as 'n eenheid bespreek omdat aspekte daarvan moeilik van mekaar te skei is.

Volgens Grieger en Boyd (1980: 33-34) maak RET-terapeute selde van psigometriese toetse gebruik. Die volgende drie diagnostiese "hulpmiddels" speel 'n belangrike rol by diagnosering:

- 'n grondige kennis en aanvaarding van die rol wat waarneming speel by die inslag van gedrag en affek.
- 'n grondige begrip en sensitiwiteit van die basiese irrasionele idees wat onderliggend is aan emosioneel-onstabiele toestande.

- 'n vertroue in die geldigheid van RET se uitgangspunte.

Vir die terapeut sou dit nodig wees om:

- aandagtig te luister na die kliënt se ervarings, idees en gevoelens;
- die kliënt onvoorwaardelik te aanvaar, maar sy idees, gevoelens en gedrag te evalueer;
- betroubare inligting in te win oor die omstandighede, idees en gedragspatrone wat met die kliënt se uiteensetting verband hou;
- die kliënt se versoek om verantwoordelikheid te aanvaar vir selfverydelende eienskappe en gedrag en te onderneem om dit te verander;
- die kliënt se vermoë tot selfbepaling en selfverbetering te aanvaar;
- konkrete en realistiese doelstellings saam met die kliënt daar te stel; en
- die kliënt te help om selfverydelende idees, gevoelens en optrede deur onrealistiese idees, gevoelens en optrede te vervang.

RET-terapeute is verbaal baie aktief, hulle handel direktief en in hulle poging om die probleme met hulle kliënte te bespreek gaan hulle baie didakties te werk (Corsini 1985: 214-215). Die RET-terapeut wil so spoedig moontlik by die kliënt se probleem uitkom.

Volgens Lembo (1976: 50-77) se model kan drie hoof fases in die terapeutiese gebeure van RET onderskei word, te wete:

- Manifestasie in terme van die onderliggende probleem.
- Manifestasie van doelstellings.
- Terapie of werkswyses om die doelstellings te verwesenlik.

Gedurende die eerste hooffase moet eers inligting ingewin word omtrent:

- Die gevoelsvlak.
- Situasië waarin die probleem opduik.
- Spesifieke gedragspatrone.

Verder word identifisering van onrealistiese oortuiging gedoen en die onderliggende probleem omskryf.

Die tweede hooffase dien om doelstellings te formuleer.

Die terapeut gee die inligting en doelstellings soos hy dit sien - maar dit is baie belangrik dat hy ontvanklik en gevoelig sal wees vir die kliënt se doelstellings. Hierdie fase kan ook gesien word as 'n oorgang van die gevoels- na die kenvlak waarin geëvalueer word sonder veroordeling of voorskrifte.

Die doelstellings word saam met die kliënt operasioneel uiteengesit. Eers word hier algemene doelstellings geformuleer, byvoorbeeld om aggressiewe gedrag te verminder om sodoende relasies te verbeter.

Tweedens word 'n spesifieke doelstelling geformuleer, byvoorbeeld om te leer om meer selfversekerd op te tree; om maats te kies; om binne 'n groep op te tree en om binne 'n groep uit te leef.

Gedurende die derde fase word die irrasionele denke en gedrag gewysig deur logiese beredenering, rasonale denke en -idees. Wanneer die kliënt se irrasionele denke bepaal is, begin die terapeut om aan die kliënt die voordele van die uitskakeling van irrasionele denke uit te wys. Moontlike plaasvervangende denke en idees word bespreek en die kliënt word met rasonale denke toegerus.

Die terapeut kan nou die irrasionele denke en idees van die kliënt aanval. Dit word gedoen deur van die kliënt te verwag om redes aan te voer waarom daardie denke en idees behoue moet bly. Wanneer die irrasionele denke/idees se bestaan bevraagteken is, kan die terapeut aan die kliënt vra hoe hy daarvoor voel. Indien daar by die kliënt verligting is, be-

hoort die terapeut hierdie waarneming te beklemtoon en dit te gebruik as 'n regverdiging vir 'n verdere beredenering (Kanfer & Goldstein 1988: 241).

Naas 'n wysiging in oortuiging moet gedrag dienoooreenkomstig gewysig word. Ter wille van inskerping maak RET gebruik van die tuiswerktegniek. Die kliënt leer sodoende om sy huidige gedrag te evalueer en deur 'n ooreenkoms aan te gaan, verbind hy homself tot verantwoordelike gedrag. Take wat aan die kliënt opgedra word kan onder andere opdragte wees waaroor die kliënt voortdurend moet nadink of opdragte waarmee die kliënt in sy verbeelding moet besig wees (Grieger en Boyd 1980: 24).

Kliënte word ook aangemoedig om te waag. Die vordering met hierdie tuiswerkopdragte word deurlopend geëvalueer om te bepaal of daar by die kliënt enige vordering ingetree het. Terapeute kan ook navraag doen by gesagsfigure in die kliënt se milieu om te bepaal of daar enige verandering by die kliënt te bespeur is. Kliënte kan ook gevra word om die doelstellings van RET in hulle eie woorde te stel sodat bepaal kan word of hulle dit werklik begryp het (Grieger & Boyd 1980: 24).

iv. Terapeutiese tegnieke

Terapeute wat beoefenaars van RET is se taak is om kliënte te stroop van onlogiese, irrasionele denke en idees en om hulle te vervang met logiese, rasonale denke en idees. Dit begin wanneer die terapeut die kliënt probeer oortuig van die onlogiese en irrasionele denke. Ellis (Corsini 1985: 214-215) noem dit insig nommer een. Vandaar gaan dit na insig nommer twee en uiteindelik na insig nommer drie.

In die eerste sessie sou 'n bespreking van die kliënt se verwagtinge omtrent die terapie gepas wees omdat baie kliënte bepaalde verwagtinge het wat nie haalbaar is nie (Kanfer & Goldstein 1988: 239). Vervolgens sal 'n terapeut 'n bespreking van die veroorsakende gebeurtenisse (A volgens die ABC-teorie) ontlok. Die terapeut sal nie baie inligting oor A probeer verkry nie, maar probeer vasstel hoe die kliënt die gebeurtenis beoordeel (Kanfer & Goldstein 1988: 240).

'n Volgende stap sou wees dat die kliënt se idees oor die veroorsakende gebeurtenis en sy belewing daarvan (C) bespreek word en dat die verskil

Exellende belange gras
de notule

tussen rasionele en irrasionele denke uitgewys word (Kanfer & Goldstein 1988: 240). Na hierdie stap tree die terapeut toe tot 'n beredenering om die kliënt oor te haal om sy denke te verander (B) en om sodoende daarin te slaag om die kliënt toe te rus met meer rasionele denke.

By RET word gebruik gemaak van tuiswerkopdragte en opleiding in self-handhawing word aangebied. Deur gebruik te maak van emotiewe en gedragsmetodes poog RET-terapeute nie slegs om die simptome te verwyder nie, maar ook om die kliënte te help om hulle probleme te oorkom en om hulle gedrag te verander (Herink 1980: 544).

v. Gebruike van RET

RET kan oor 'n breë terrein aangewend word in die hantering van probleme. Die volgende is voorbeelde daarvan: individuele terapie, groep-terapie, kortstondige terapie, huweliks- en gesinsterapie (Corsini 1985: 255-256).

5.4.2.3 Die gebruikswaarde van RET

RET is van groot nut en waarde vir die onderwyser en die opvoedkundige sielkundige, want Ellis (1975: 236-240) is van mening dat RET by uitstek geskik is vir die gebruik by kinders. Volgens Ellis (1975: 237) kan die terapeutiese handelinge maklik deur die kind aangeleer word. Forman en Forman (1978: 400-405) meld voorbeelde waar opvoedkundige sielkundiges wat RET beoefen, skoolhoofde en onderwysers bygestaan het om probleme wat hulle in hul take ervaar het, te identifiseer en aan te spreek. So byvoorbeeld was 'n skoolhoof, nadat hy 'n RET-terapeut geraadpleeg het, meer suksesvol in die uitoefening van dissipline by die skool.

Die toepassing van RET is nie slegs effektief by kliënte uit die hoër sosio-ekonomiese groep nie, maar kliënte in die laer sosio-ekonomiese groep vind ook baat daarby. Volgens Shilling (1984: 107) is RET veral suksesvol by die laer sosio-ekonomiese groep omdat navorsing aangetoon het dat lede uit die groep meer wegbly van hulpverleningsessies omdat die sessies vir hulle nie-direktief is en omdat terapeute nie duidelike doelstellings voor oë het nie. Die gebruikswaarde van RET vir verstandsgestremde leerlinge en leerlinge in die Junior Primêre fase moet bevraagteken word. RET plaas veral klem op die kognitiewe, daar is ook

sekere konsepte wat die kliënt moet aanleer, as gevolg hiervan mag die gebruik van RET as terapievorm vir verstandsgestremde leerlinge en die kind in die Junior Primêre fase bemoeilik word.

Grieger en Boyd (1980: 30) sê dat daar letterlik honderde eksperimente gedoen is om geldigheid van die teorie oor RET te toets. In meer as 90% van die ondersoeke is RET ondersteun (Shilling 1984: 106-107). Navorsingsresultate wil dit hê dat RET meer geskik is vir terapie aan introverte as kliëntgesentreerde terapie, dat RET meer geskik is vir die vermindering van angs as sistematiese desensitasie; dat 'n kombinasie van kognitiewe terapie en gedragsterapie beter is vir die behandeling van depressie. RET kan gebruiksmoontlikhede bied, veral vir terapeute wat 'n eklektiese benadering voorstaan. RET-terapeute maak gebruik van omtrent al die gewone tegnieke van gedragsterapie, soos byvoorbeeld operante kondisionering, sistematiese desensitasie en modelering.

Jacobs (1976: 53) getuig van die positiewe waarde wat RET inhou met betrekking tot hulpverlening in groepverband. Ellis (1975: 240) merk self op dat ... *RET comes off as an almost ideal form of group counseling, for children can easily see the ideas with which others upset themselves and can help show other members of their counseling groups what they think when they feel and act poorly.* Protinsky (1976: 244) is oortuig van die waarde wat RET vir adolessente inhou en hy verskaf ook voorbeelde om sy resultate dienoreenkomstig te staaf.

In die voorafgaande gedeelte is 'n kort samevatting gegee van enkele beginsels van RET, veral met die oog op die praktyk van die terapie. Möller (1985: 47-48) sê onder andere die volgende: *Dit is belangrik dat die terapeute, veral die beginnende RET-terapeut, moet besef dat, net soos in alle vorme van psigoterapie, daar net soveel rasioneel-emosionele terapie-style is as wat daar RET-terapeute is.* Möller (1985: 48) wys ook verder daarop dat die suksesvolle terapeut iemand is wat die basiese beginsels en prosedures van 'n bepaalde psigoterapie-vorm (in hierdie geval RET) ken en dit verstaan, maar dit dan op sy unieke wyse, gesien in die lig van sy persoonlikheid, toepas en sy eie unieke styl sodoende ontwikkel.

5.5 TERAPIE BINNE GROEPSVERBAND

Groepsterapie word gedefinieer as 'n dinamiese interpersoonlike gebeure wat fokus op bewuste gedrag en denke. Die terapeutiese funksie word geskep en gevind binne 'n klein groeplede deur persoonlike mededelings aan die ander groepslede en die terapeut (Gazda 1984: 7). Die verwagte uit-slag hiervan is 'n persoonlike groei vir die individuele deelnemers (Hauck 1980: 180).

Wetenskaplikes beklemtoon verskeie aspekte van die groeppessensies en verabsoluteer dit dan tot 'n definisie. Volgens Joubert en Steyn (1981: 17) kan 'n groep in sy eenvoudigste vorm omskryf word as twee persone tussen wie daar onderskeibare patrone van interaksie bestaan. Daar bestaan volgens Joubert en Steyn (1981: 18) 'n sekere mate van konsensus oor enkele begrippe wat in die definisies voorkom:

- 'n Groep bestaan uit twee of meer persone.
- Groeplede is in voortdurende interaksie met mekaar.
- Lede van die groep streef dieselfde doelwitte na.

Groepdinamika as saamgestelde begrip en spesialisingsgebied is 'n relatiewe nuwe begrip. Die begrip word in die volgende bronne soos volg verklaar:

Gouws et al. (1988: 29) sê groepdinamika is die oorsaak-en-gevolg van verhoudings wat in 'n groep bestaan en die studie van die ontwikkeling hiervan. Gouws et al. voeg verder hierby dat groepdinamika die tegnieke insluit om die interpersoonlike verhoudings en houdings in 'n groep te verander.

Volgens Joubert en Steyn (1981: 4) is groepdinamika die sosiaal-wetenskaplike studie en kennis van die wyses waarop mense hulle in klein groepe teenoor mekaar gedra. Die interaksie in die groep veroorsaak die dinamiek in die groep. Voortdurende veranderde verhoudings tussen groeplede kom voor; gevolglik is die groep nie staties nie.

Van die middel vyftigerjare tot die middel sestigerjare, was die enigste

aanvaarbare hulpverleningsbenadering tot jeugdiges geleë in die een-tot-een relasie (Gibson & Mitchell 1986: 161). Die klem val op spigo-dinamiese hulpverlening waar die terapeut hoofsaaklik interpretasies om die dieperliggende konflikte van die individu maak. Hansen et al. (1982: 8-9) definieer terapie vanuit hierdie raamwerk as 'n leergerigte proses wat in 'n eenvoudige een-tot-een relasie plaasvind.

In die moderne era verskuif die klem van die benadering tot hulpverlening vanaf die individu na die individu en sy omgewing (Gazda 1984: 15). Die interaksionele benadering beklemtoon by uitstek die individu se interaksies met, en die interafhanklikheid van ander individue. Die beginsel van wederkerige beïnvloeding, waardeur individuele gedrag as reaksie op ander individue gesien word, spruit hieruit voort (Gazda 1984: 25-26).

Daar is voortdurende wisselwerking van kommunikasie tussen individue sodat die oorsake van gedrag in 'n sirkulêre verband gesien moet word (Watzlawick & Weakland 1987: 4). Dit behels 'n gebeurte waar persoon A se gedrag 'n reaksie by persoon B ontlok, wat 'n effek het op persoon A se gedrag, wat weer 'n effek het op persoon B se gedrag. Daar is dus 'n voortdurende wisselwerking tussen mense in hulle relasies wat hul gedrag beïnvloed, aldus Watzlawick en Weakland (1987: 5).

In die lig van hierdie benadering tot menslike gedrag, val die klem op hulpverlening aan 'n individu binne groepsverband. Die adolessent is in 'n oorgangsfase waar hy hom by 'n verskeidenheid van nuwe sosiale situasies moet aanpas. Volgens Swart en Wiehahn (1979: 19) ontstaan probleme dikwels by die adolessent as gevolg van sy onvermoë om hierdie aanpassing suksesvol te volbring. Slavson (1982: 186) sê die verkryging van sosiale bewustheid is die hoofdoelstelling van hulpverlening aan adolessente.

Slavson sien die intieme groep as die hoofmiddel waardeur korrektiewe opvoeding aan jeugdiges verskaf kan word. Argyle (1988: 18) bevestig dat dit vir 'n persoon baie moeilik is om homself te sien soos ander hom sien. Sosiale vaardighede is dus nie iets wat binne die algemene sosiale omgang spontaan verwerf word nie. Vir die ontwikkeling van optimale sosiale vaardighede is terugvoer vanuit die omgewing noodsaaklik.

Hugo (1985: 1) is van mening dat vaardighede en dan ook sosiale vaardighede gekenmerk word deur die gemak waarmee die handelings of tegnieke uitgevoer word, die afwesigheid van spanning, die spoed en vloeiendheid waarmee die handeling of tegniek uitgevoer word en outomatismes. Volgens Yalom (1985: 35) is die ontwikkeling van sosiale tegnieke en basiese sosiale vaardighede intrinsiek aan alle groepsterapie. Die probleme van die adolessent kan dikwels gesien word as aanpassingsversteurings in 'n vinnig veranderende samelewing.

In ons snel veranderende wêreld is die aanleer van vaardighede waarskynlik baie belangrik vir die kind op skool. In dié verband moet egter ook aan lewensvaardighede gedink word. Die kind leef in 'n wêreld met veranderde en soms teenstrydige morele waardes. Die kind moet nie net toegerus word met verstandelike vaardighede nie, maar ook met sosiale vaardighede om hom te help om opgewasse te wees vir hierdie probleme.

In 'n groepsterapieverband kan prososiale gedrag bevorder word. In die terapiesituasie kan voorsiening gemaak word vir die aanleer van denkvaardighede deur die kind en dan ook die adolessent. Met denkvaardighede as 'n sosiale vaardigheid word die ontwikkeling van kritiese denke bedoel asook besluitneming en die stel van positiewe doelstellings.

Afgesien van die voordele wat groepsterapie by die aanleer van sosiale vaardighede inhou, is daar ook veral in die geval van adolessente die volgende voordele hieraan verbonde:

- Die spanning tussen die volwassene en die jeugdige verminder. Die volwassene verloor in die groep sy outoriteitsposisie en kommunikasie met die adolessente word hierdeur bevorder.
- Die normale neiging van tienderjariges om na hul portuurgroep te gaan vir hulp, word versterk.
- Die groep bied natuurlike geleenthede vir interaksie met ander jeugdiges asook vir realiteitstoetsing. Die groep kan ook as 'n terrein dien waar die jeugdiges met nuwe gedrag kan eksperimenteer.
- Omdat die groepslede uit die jeugdige se daaglikse leefwêreld gekies word, word hulpverlening nie voorgestel as 'n spesiale abnor-

male gebeurtenis nie, maar vorm dit 'n integrale deel van die jeugdige se leefwêreld. So kan die jeugdige wat reeds probleme ondervind, deur die groepservaring gehelp word om sy probleme op te los (Gibson & Mitchell 1986: 166-167).

Volgens Slavson (1981: 186-188) is ander voordele wat aan groepsterapie verbonde is die volgende:

- 'n Groep gee aan die jeugdige die geleentheid vir verandering deur 'n stel menslike relasies te voorsien wat bevredigend is en sekuriteit verskaf. Hierdie ervaringe is fasiliterend vir persoonlike groei en integrasie.
- Die selfontwikkellende en interaksionele elemente van die groepsaktiwiteit word gesien as net so belangrik soos die taak van die groep.
- Die groep bied aan die jeugdige die geleentheid vir 'n leerervaring wat hy op geen ander wyse kan bekom nie.
- Die lede van die groep word daarvan bewus dat ander soortgelyke probleme as hulself ervaar. Hulle verkry dus die ondersteuning van hul portuurgroep in die oplossing van hulle probleme.
- Dit is dikwels die ondersteuning van die portuurgroep wat die jeugdige selfvertroue gee om positiewe inter-aksies met ander jeugdige buite die groepsopset aan te knoop. Oordrag vanuit die groepservaring vind dus plaas.
- Die groepservaring bied aan die adolessent 'n raamwerk waarbinne hy nie slegs hulp ontvang nie, maar ook hulp gee aan ander lede van die portuurgroep. Dit is 'n verreikende belewenis vir baie adolessente en verbeter hul selfkonsep.
- In groepsverband kry die adolessent ook die geleentheid om te leer uit ander se foute. Deur bewus te raak van hoe ander lede hulle probleme hanteer, kan hulle die kennis gebruik om hulle eie probleme van soortgelyke aard te hanteer. Hulle sosiale vaardighede word dus vermeerder.

- Die groepservaring laat by die lede 'n groter gevoel van selftevre- denheid ontstaan. Hulle interpersoonlike verhoudings word meer harmonieus en groepslede word gemobiliseer om hul eie potensiaal te ontgin.

Die groephulpverleningservaring bied dus groot voordele aan die adoles- sent met probleme. Daar moet egter steeds in gedagte gehou word dat die taak van die terapeut op die behoeftes van die kliënt berus (Gazda 1984: 236). Afhangende van die kliënt se behoeftes sal tot besluitname oor individuele- of groepsterapie geraak word, of selfs 'n kombinasie van die twee prosesse beplan word.

5.5.1 Kommunikasie in groepsverband

Daar is reeds baie pogings aangewend om die konsep kommunikasie te om- skryf. Volgens Park (1983: 166) het Lewis (1975) reeds meer as vyftig verskillende omskrywings van die kommunikasieproses en meer as vyftien kommunikasiemodelle geïdentifiseer. Johnson en Johnson (1975: 110) sien kommunikasie as *...any verbal or nonverbal behaviour that is perceived by another person*. Koontz, O'Donnel en Weihrich (1984: 525) definieer kommunikasie as *... the transfer of information from the sender to the receiver with the information being understood by the receiver*.

Van Schoor beskryf kommunikasie as die verkeer, mededeling en vertolking van boodskappe (Van Schoor 1977: 13). Van der Westhuizen (1986: 191) omskryf die begrippe in Van Schoor se definisie soos volg:

Verkeer - Kommunikasie is 'n handeling van 'heen-en-weer'-optrede.

Mededeling - Dit is die denke, beplanning en intensie van die mededeler, ook bekend as kommunikator, bron of sender.

Vertolking - Dit verwys na die aktiewe deelname van die ontvanger van die boodskap aan die hele kommunikasiegebeure. Die ontvanger het 'n denkende aandeel in die vertolking van die boodskap.

Boodskap - Dit is die kernbetekenis (essensie) van kommunikasie, met ander woorde, dit wat 'n persoon aan 'n ander persoon wil oordra sodat dit vertolk kan word.

5.5.2 Interpretasie en groepkommunikasie

In interpersoonlike en groepskommunikasie kommunikeer twee of meer individue met mekaar. Interpersoonlike kommunikasie vind plaas in spontane en relatief ongestruktureerde ontmoetings tussen mense. Groepkommunikasie vind plaas in meer gestruktureerde situasies waar groeplede met die groep identifiseer en daar 'n groter bewustheid van gemeenskaplike doelwitte bestaan.

5.5.3 Kommunikasienetwerke

Joubert en Steyn (1981: 161) definieer 'n kommunikasienetwerk soos volg:

Met 'n kommunikasienetwerk word bedoel die bepaalde patroon van verbintenisse wat daar tussen lede van 'n groep bestaan waarlangs inligting of idees oorgedra word.

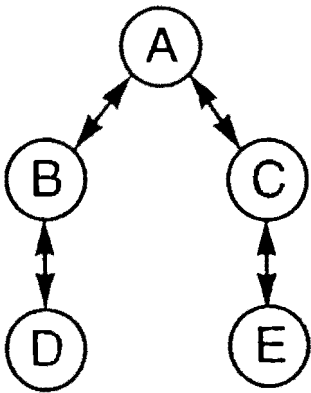
Shaw (1976: 445) se definisie stem daarmee ooreen: *The arrangement (or pattern) of communication channels among the members of a group.*

5.5.3.1 Soorte kommunikasienetwerke

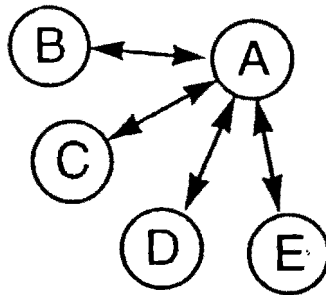
In diagram 15 word die verskillende soorte kommunikasie netwerke volgens Lewis (1987: 51) uitgebeeld.

DIAGRAM 15 KOMMUNIKASIENETWERK

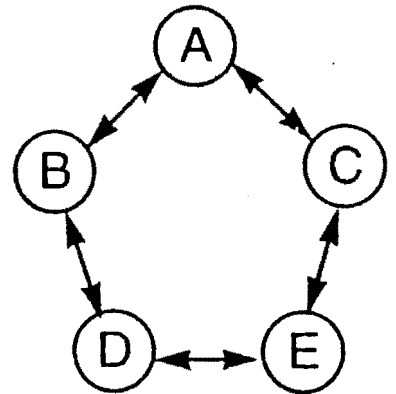
Kettingnetwerk



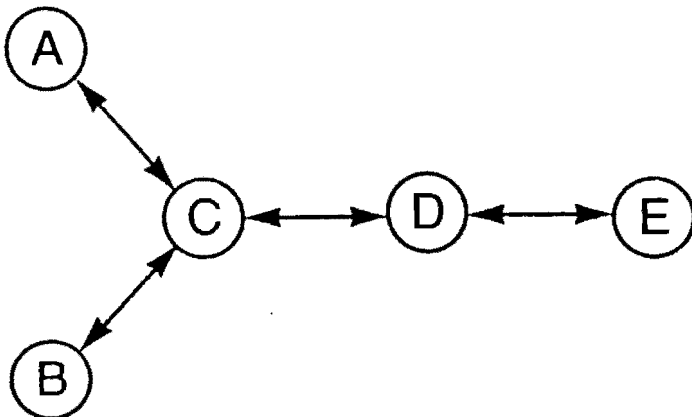
Wielnetwerk



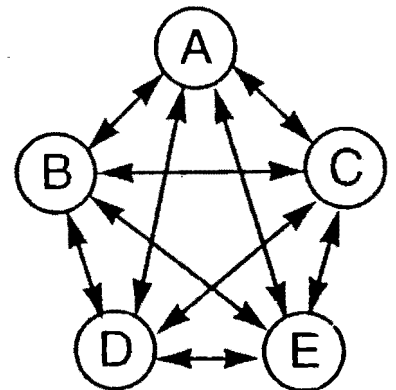
Sirkelnetwerk



Y-netwerk



Oopnetwerk



Rosenfield verduidelik hoe die aantal persone wat betrokke is in 'n bespreking of groep, die kommunikasienetwerk bepaal. Indien die aantal lede vermeerder, vermeerder die aantal kommunikasielyne geometries. Sodra die aantal moontlike interpersoonlike interaksies in die groep vermeerder, word die geleentheid vir elke individu om in die groep te kommunikeer kleiner.

Wanneer 'n groep so groot is dat lede gefrustreerd voel in hulle pogings om ander lede te beïnvloed, vorm 'n 'kliekgroep' of 'n nuwe hiërargiese netwerk. Kliekgroepe is subgroepe van individue binne 'n groter groep,

wat feitlik uitsluitlik met mekaar kommunikeer om effektiewe kommunikasie te bewerkstellig. Hierdie sydelinge gesprekke belemmer die groep se vermoë om konsensus te bereik en kan op die lang termyn vir die groep nadelig wees.

Volgens Park (1983: 176) word sommige groeplede se verhouding met die groep slegs deur een kanaal gehandhaaf, terwyl ander lede inligting deur twee of meer kanale kan ontvang en oorsend. Sommige groeplede het dus 'n meer sentrale posisie in die netwerk as ander, soos byvoorbeeld "A" in die wiel (sentraal) en "E" in die ketting (periferaal). Indien die sentrale groeplid fouteer, is die moontlikheid om die fout te identifiseer en reg te stel, uiters skraal, aangesien hierdie persoon nie maklik deur groeplede gekontroleer kan word nie (Joubert en Steyn 1981: 165).

Cartwright en Zander beweer dat periferaal groeplede dikwels ontevrede is met die verloop van groepaktiwiteite. Die effektiewe funksionering van die groep word hoofsaaklik deur die kundigheid van die sentrale groeplid bepaal. Groeplede wat 'n minder sentrale posisie in die groep beklee, het 'n geringe kans om as leier deur die groep aanvaar te word. Daarteenoor tree die meer sentrale lid in die kommunikasienetwerk meestal na vore as leier (Shaw 1976: 140).

In die groepe waar die kommunikasienetwerk meer gesentreerd is, los die groep probleme vinniger en akkurater op as in groepe met minder gesentraliseerde kommunikasienetwerke (Crosbie 1975: 266). Leavitt het probeer om die effektiwiteit van vier van die kommunikasienetwerke te meet. Hy het bevind dat die wiel die effektiwiefste kommunikasienetwerk is; die Y-netwerk minder effektiwief; daarna die kettingnetwerk en laastens die sirkel- wat as die oneffektiefste beskou word (Rosenfeld 1973: 168).

5.5.4 Faktore wat kommunikasie beïnvloed

Napier en Gershenfeld (1985: 45-49) beskryf die volgende faktore wat 'n invloed op kommunikasie uitoefen.

a. Grootte van die groep

Kommunikasie tussen ongelyke aantal groeplede verloop gewoonlik

beter omdat daar nie 'n dooiepunt bereik word nie. 'n Groep van meer as vyf lede plaas 'n negatiewe beperking op lede se deelname.

b. Fisiese aantrekkingskrag

Sekere verwagtinge word in die groep geskep.

c. Tyd

In die groter groep het groeplede minder tyd/geleentheid om deel te neem.

d. Opeenhoping

Dit verwys nie slegs na die aantal mense in die fisiese ruimte nie, maar ook na die mate waarin groeplede deur ander lede bedreig voel.

e. Groepmoreel

'n Hoër moreel kom in groepe voor waar daar meer geleentheid vir deelname is.

f. Fisiese omgewing

Die verhouding tussen sitplekplasing en interpersoonlike gedrag is hier ter sprake.

g. Kommunikasienetwerk

Kommunikasie en die besluitnemingsproses word beïnvloed deur die fisiese struktuur (kommunikasienetwerk) wat in 'n groep ontwikkel.

5.5.4.1 Faktore wat effektiewe kommunikasie verhinder

Enige faktore wat inmeng in die uitruil van inligting tussen die bron en die ontvanger verhinder kommunikasie. Stoner en Wankel (1986: 506-508). noem die volgende faktore wat kommunikasie verhinder:

a. Verskil in persepsie en milieu

Individuele persepsies verskil in verskillende omgewings.

b. Taalverskille

Sommige woorde het verskillende betekenis vir verskillende mense. Ouderdom, opvoeding en kulturele agtergrond sal ook die taal van groeplede beïnvloed. Vak- of beroepstaal is slegs vir 'n beperkte aantal mense verstaanbaar.

c. Steurnisse

Faktore soos geraas werk effektiewe kommunikasie teë.

d. Emosies

Verskillende mense reageer op verskillende wyses wanneer hulle 'n boodskap ontvang. Emosionele terugvoering verswak kommunikasie.

e. Teenstrydige verbale en nie-verbale kommunikasie

Nie-verbale kommunikasie, byvoorbeeld 'n gesigsuitdrukking, stem nie met die verbale kommunikasie ooreen nie.

f. Wantroue en vrees

Die geskiedenis van verhoudings en vertroue in persone is van belang.

g. Houding van die ontvanger (Bernard 1981: 153)

Selektiewe luister, weiering om te luister, beterweterigheid van die ontvanger is versperrings in die kommunikasiegebeure.

h. Sensoriese hindernisse (Bernard 1981: 154)

Belemmeringe soos doofheid, blindheid en 'n swak geheue.

5.5.4.2 Vereistes vir goeie kommunikasie

Reynders (1977: 118-119), Robbins (1986: 215) asook Koontz, O'Donnell en Weinrich (1984: 541) stel die volgende vereistes vir effektiewe mededeling tydens kommunikasie:

- Duidelike en eenvoudige taal is noodsaaklik.
- Vermoë taalgebruik met irrelevante besonderhede.
- Emosies moet beperk word.
- Die ontvanger moet aktief luister.
- Die aksie moet die kommunikasie ondersteun.
- Geskikte kommunikasiëkanale en -media moet gebruik word.
- Gewilligheid, gemotiveerdheid van die bron om die boodskap duidelik oor te dra, is noodsaaklik.
- Gewilligheid, gemotiveerdheid en bevoegdheid van die ontvanger om die boodskap te ontvang, verstaan en toe te pas is noodsaaklik.

5.6 SAMEVATTING

Die doelstellings wat in die inleiding (verwys 5.1) uiteengesit is, is in hierdie hoofstuk gedek. Dit het in die hoofstuk geblyk dat terapie kan bydra om bestaande probleme uit die weg te ruim en dit behoort ook moontlike toekomstige probleme te voorkom. In die lig van die vereistes vir die toepassing van suksesvolle terapie, naamlik liefde, kennis, respek, sorg, vertrouwe, eerlikheid, empatie en warmte, kom dit voor asof die terapiëvorme onder bespreking, naamlik Glasser se realiteitsterapie en Ellis se RET wel hieraan voldoen.

Uit die bespreking van hierdie terapiëvorme blyk dit ook dat beide terapiëvorme onrealistiese denke as vertrekpunt neem. Die navorser het egter tot die oortuiging gekom dat Ellis se RET moontlik meer suksesvol

as terapievorm vir die adolessent mag wees. Dié oortuiging is veral gegrond op die belangrikheid van emosie in die teorie van die RET, hiervolgens sou dit vir 'n mens nie moontlik wees om te oorleef en gelukkig te wees as emosie nie ook aandag geniet nie. Volgens die uiteengesette teorie van die RET kan die adolessent, met probleme, deur die toepassing van hierdie terapievorm gehelp word om selfverydelende idees, gevoelens en optrede deur realistiese idees, gevoelens en optrede te vervang.

Uit die bespreking van terapie in groepsverband blyk dit dat daar vele voordele, veral dan ook vir die adolessent met probleme, hieraan verbonde is. Met die aanleer van denkvaardighede as 'n sosiale vaardigheid (lewensvaardigheid) kan terapie in groepsverband die adolessent steun tot die ontwikkeling van kritiese denke, besluitneming en die stel van positiewe doelstellings. Hierdie voordele kan meehelp dat die adolessent met probleme kan oorgaan tot identiteitsvestiging wat realisties gegrond is. Kommunikasie in groepsverband is van nader toegelig. Die konsep kommunikasie is omskryf, daar is ook aandag aan interpersoonlike en groepskommunikasie gegee. Verskillende kommunikasienetwerke is toegelig en aandag is geskenk aan faktore wat kommunikasie kan beïnvloed.

In die volgende hoofstuk sal oorgegaan word tot die ontwerp van die eie empiriese ondersoek in die lig van die doelstellings wat deur die ondersoek bereik wil word.

HOOFSTUK 6

NAVORSINGSONTWERP VAN DIE EIE EMPIRIESE ONDERSOEK

*The more that a person accepts himself, the less is he
threatened by the experience of being known by others*

Jourard 1971

6.1 INLEIDING

In hoofstuk 2, 3, 4 en 5 is daar aandag gegee aan die teoretiese onderbou van hierdie navorsing. 'n Empiries-opvoedkundige perspektief op betekenisgewing in die identiteitsvestiging van die adolessent is uit die literatuur toegelig. Sekere wesenskenmerke van die adolessent is uit die literatuur geïdentifiseer en teorieë oor die vorming van 'n identiteit is toegelig. Verdere aspekte waaraan aandag gegee is tydens die literatuurstudie, is die betekenisgewing by die adolessent met probleme. Terapie met betrekking tot irrasionele denke by die adolessent met probleme is ook uit die literatuur toegelig.

Uit die literatuur kom die volgende aan die lig:

- Probleme by die adolessent hou dikwels verband met twee empiries-opvoedkundige essensies, naamlik betekenisgewing en beleving.
- Die relasie waarin die adolessent hom bevind, kan besondere beleving tot gevolg hê as gevolg van die betekenis wat hy aan die relasie gee.
- Betekenisgewing en beleving in die adolessent se relasie is hoofsaaklik verantwoordelik vir die vestiging van identiteit.
- As onrealistiese betekenisgewing by die adolessent voorkom, is die moontlikheid waarskynlik groter dat die betrokke adolessent geneig sal wees tot die vestiging van 'n onrealistiese identiteit.

- Irrasionele opvattinge kom by die mens voor en dit hou verband met sy vermoëns, verlede, verantwoordelikheid, wense en sy afhanklikheid van en aanvaarding deur ander.
- Die adolessent ontwikkel probleme wanneer hy nie by magte is om sy onrealistiese betekenisse na realistiese betekenisse te verander nie.
- Kritiese en rasonale denke kan sinvol gebruik word ten einde aan die adolessent met probleme hulp te verleen.
- Menslike gedrag word medebepaal deur die situasie waarin die mens hom in 'n besondere verhouding met dinge, ander mense en met die Gans Andere, bevind. Hoewel die situasie telkens kan verander, verander die persoon nie, maar sy gedrag kan gewysig word. In 'n sosiale situasie vind gedragswysiging plaas omdat die mens deur veral die betekenisvolle ander beïnvloed kan word. Daar is 'n wedersydse beïnvloeding in die adolessent se vriendskapsituasie. Hierdie wedersydse beïnvloeding of sosiale interaksie, hou verband met die identiteitsvorming van die adolessent.

Die belangrike doelstellings wat bereik wil word in die hoofstuk kan kortliks soos volg uiteengesit word:

1. Om doelstellings van die ondersoek aan te toon.
2. Om die idiografiese benadering toe te lig.
3. Om 'n terapeutiese model vir die idiografiese studie daar te stel.
4. Om die toepassing van RET volgens die ABC-model toe te lig.
5. Om die projeksiemedia wat ingeskakel kan word aan te toon.
6. Om onderhoudvoering as 'n terapeutiese tegniek van nader te beskou.
7. Om die volgorde van die empiriese-ondersoek daar te stel.

8. Om die beplanning van die empiriese ondersoek onder die loep te neem, naamlik:
 - Die metode by die ondersoek.
 - Die grootte van die groep.
 - Die geslag van die leerlinge in die groep.
 - Die skoolstelsel vlak, ouderdom en taal van lede in 'n groep.
 - Die tipe probleem wat in groepsverband hanteer sal word.
 - Die spesifieke afbakening van die ondersoek.
 - Die verloop van die ondersoek.

6.2 DOELSTELLINGS

Die doelstelling van die ondersoek is in hoofstuk 1 gestel, naamlik om meer te wete te kom van die aard van betekenisgewing in die identiteitsvestiging by die adolessent met probleme in die sekondêreskool. Dit word ook ten doel gestel om in verband met die identiteitsvestiging van die adolessent met probleme in die sekondêreskool:

- Vas te stel of die aard van betekenisgewing realisties is.
- Vas te stel watter invloed die aanleer van lewensvaardighede het op die aard van betekenisgewing.
- Riglyne daar te stel vir voorligtingsonderwysers ten opsigte van die aard van betekenisgewing.
- Riglyne daar te stel vir voorligtingsonderwysers ten opsigte van lewensvaardighede wat moontlik die aard van betekenisgewing kan beïnvloed.
- Vas te stel watter invloed groepsterapie by die aanleer van lewensvaardighede wat moontlik die aard van betekenisgewing kan beïnvloed, het?

Teen hierdie agtergrond word die probleem wat in hierdie proefskrif ondersoek word, naamlik die aard van betekenisgewing in die identiteitsvestiging van adolessente met probleme vervolgens in vraagvorm aan die orde gestel:

- Wat is die aard van betekenisgewing in die identiteitsvestiging van die adolessent met probleme, veral ten opsigte van die volgende aspekte:
 - Die realiteit?
 - By die aanleer van sekere lewensvaardighede?

6.3 DIE IDIOGRAFIESE BENADERING

In die lig van bogenoemde kan daar vervolgens oorgegaan word na die bespreking van die navorsingsontwerp vir die empiriese ondersoek. Daar is besluit om 'n idiografiese ondersoek te onderneem.

Volgens die HAT-Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (Odendaal et al. 1991: 427) word die voorvoegsel "idio" afgelei van die Griekse "idios" wat eie, persoonlike, afsonderlike beteken. The Shorter Oxford English Dictionary (1974: 1016) verklaar idio as "own, personal, private, peculiar. separate, distinct". Die Verklarende Afrikaanse Woordeboek (Kritzinger et al. 1972: 318) verklaar "idiograaf" as merkteken eie aan 'n persoon. The Shorter Oxford English Dictionary (1974: 1016) omskryf "idiograaf" as "one's private mark or signature." Die Afrikaanse Woordeboek (Woordeboek van die Afrikaanse Taal - WAT) verklaar idiografies soos volg: "1. eiehandig geskrewe 2. Betreffende verskynsels wat hulle nie herhaal nie, wat eenmaal voorkom, uniek teenoor nomoteties" (Schoonees et al. 1985: 4831). Hiervolgens is 'n idiografiese ondersoek dus 'n intensiewe studie van die individuele leerling om dit aan die lig te bring wat nie deur 'n nomotetiese ondersoek aan die lig gebring kan word nie.

Volgens Petrick (1986: 19) dring die navorser wanneer hy idiografiese werk doen, die leefwêreld van die kind binne *en trag as't ware om die relasies wat die kind gestig het, deur die oë van die kind te bekyk.*

Petrick (1986: 19) gaan voort deur te sê dat hierdie indringing in die leefwêreld van die kind slegs kan geskied as daar sprake van 'n vertrouensverhouding tussen die navorser en die kind is. Slegs dan kan die navorser trag om die relasies te begryp wat deur die kind gestig is. Die openbaarmaking van relasies deur die kind kan die navorser help om te sien hoe die kind se wording en leer in terme van betekenisgewing, betrokkenheid, beleving selfaktualisering, identiteitsvorming en self-konsepsvorming voltrek het en waar die probleemareas lê.

Aangesien die empiriese opset van hierdie navorsing hom nie leen tot die statistiese ontleding van eksperimentele en kontrolegroepe nie, is die aangewese weg vir die empiriese ondersoek die uitvoering van enkele idiografiese studies soos reeds in die voorafgaande bespreking aangedui is. Om dit te kan doen, is dit nodig om 'n model vir die opstel van die idiogramme te ontwerp wat op 'n empiries-opvoedkundige perspektief gebaseer is.

Ten opsigte van empiries-opvoedkundige navorsing bestaan daar hoofsaaklik twee benaderings naamlik die nomotetiese en die idiografiese. Nunnally (1977: 471) sien die verskil tussen hierdie twee benaderings soos volg:

Eersgenoemde verwys na ... *general laws applicable to all people, and the latter referring to a personalized approach. Essentially, the idiographic point of view is that each person is a law unto himself.* In dié verband sê Pervin (1985: 14) dan ook: *The idiographic approach emphasizes laws for the individual and the possibility that no general laws are possible because of change, free will, and the uniqueness of individuals.* Pervin (1975: 14) voeg verder hieraan toe dat as voorspelling onmoontlik is, is dit slegs korrek om te poog om die individu te peil. Hierdie metode word dus gebruik om die innerlike samehang, die gedragswyses en motiewe van die individu te peil.

Volgens Meyer (1971: 42) het idiografiese benadering waarde vir sowel die praktiserende sielkundige wat die kind so volledig as moontlik moet ken, as vir die wetenskap. Meyer (1971: 43) wys daarop dat die bestudering van die individu ons in staat kan stel om ander individue beter te verstaan. Die interne wetmatigheid van enige persoon kan dus lig werp op die interne wetmatigheid van baie ander individue, omdat elke mens

nie slegs unieke kenmerke besit nie, maar ook kenmerke wat hy met ander in gemeen het.

Volgens Jacobs (1980: 141) is die idiografiese benadering 'n wetenskaplik verantwoordbare werkswyse waarin daar gepoog word om op 'n wetenskaplik empiriese wyse

- (a) rigting aan 'n bepaalde ondersoek te gee
- (b) die vordering te evalueer
- (c) enige verandering wat daar mag plaasvind duidelik uit te wys.

6.4 'N TERAPEUTIESE MODEL VIR DIE IDIOGRAFIESE STUDIE

Die metode wat gebruik sal word om die spesifieke en algemene doelstellings van hierdie navorsing te bereik, sal geskied volgens 'n model wat gebaseer is op die ABC-teorie van Ellis se RET soos bespreek in Hoofstuk 5 verwys 5.4.2. Die ABC-raamwerk vorm die hoeksteen van RET in die praktyk.

A = die oorsaak van die gebeure. A is dus die aksie of "agent" wat vir die individu 'n probleem veroorsaak.

B = die persoon se denke, waardes, houdings of lewensopvatting

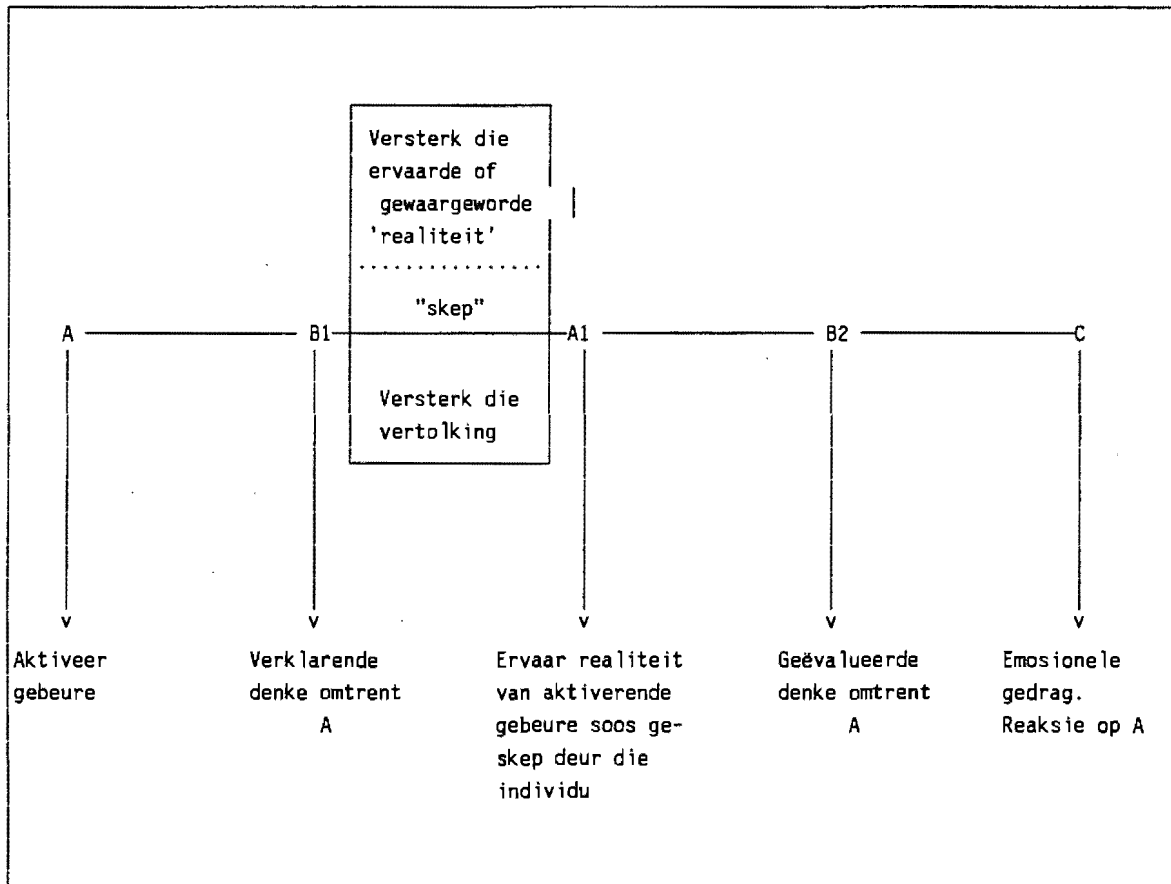
C = die gevoelens en of gedrag van die persoon.

Anders gestel: die gevoelens en/of gedrag (C) van 'n persoon, gegee 'n bepaalde gebeurtenis (A), is 'n funksie van sy evaluasie of beoordeling (B) van die gebeurtenis, en nie soseer van die gebeurtenis self nie. Die gebeurtenis dra wel by tot C, maar veroorsaak C slegs indirek: die grootste invloed word uitgeoefen deur die persoon se evaluering van of gevolgtrekkings oor A (Dryden and DiGuiseppe 1990: 4-6).

Een van die belangrikste doelwitte van RET is om die kliënt bewus te maak van sy innerlike kontrole en dat hy nie 'n passiewe slagoffer van sy omstandighede hoef te wees nie. In terme van die ABC-model lê

irrasionele denke ten grondslag van neurotiese en emosionele probleme en vorm dit derhalwe die kern van Ellis se teorie (Dryden 1990: 8-9). Liniër kan hierdie skepping van die 'eie' realiteit of die irrasionele denkproses as volg voorgestel word:

DIAGRAM 16: 'REALITEITSKEPPING' deur die individu



A verteenwoordig die werklike gebeurtenis in die wêreld; B1 verteenwoordig die kognitiewe werking, insluitende die interpretasie wat die realiteit "skep" soos dit deur die persoon ondervind word en A1 verteenwoordig die ervaarde of die gewaargeworde gebeure soos dit deur die persoon geskep word. Hier mag 'n wederkerige reaksie plaasvind deurdat die kognitiewe aktiwiteit B1 en die ervaarde gebeure by A1 mekaar versterk en met mekaar ingewortel word.

Uiteindelik tree die volgorde van RET in werking, as die persoon weer op die gewaargeworde A1 reageer by die geëvalueerde B2, deur die skepping van die emosionele- en gedragsreaksies by C. Mense "skep" nie slegs hulle C's nie, maar hulle veroorsaak ook hulle A's.

In die ABC-model is dit logies om mense te steun om hulle wyse van denke by B1 te verander. So word hulle gehelp, met steungewing deur die terapeut, om te verstaan dat hulle daarin kan slaag om hulle irrasionele denke by B1 te verander deur dit realisties te evalueer. 'n Realisme wat logies en aanvaarbaar is en nie 'n 'realisme' geskep deur die individu om by sy behoeftes in te pas nie. Slegs logiese evaluering van B1 kan lei tot rasionele betekenis by B2 en realistiese optrede by C.

Die model wat in hierdie ondersoek gebruik sal word kan diagrammaties soos volg uiteengesit word (Dryden en DiGuiseppe 1990: 12).

DIAGRAM 17: TOEPASSING VAN RET VOLGENS DIE ABC-MODEL

Stap 1

Vra vir 'n probleem

Stap 2

Omskrywing en begrensing van probleem

Stap 3

Evalueer C

Stap 4

Evalueer A

Stap 5

Identifiseer enige sekondêre probleme

Stap 6

Onderrig die verband tussen B - C

Stap 7

Evalueer irrasionele betekenisgewing

Stap 8

Verband tussen irrasionele betekenisgewing en C

Stap 9

Beredeneer die irrasionele betekenisgewing

Stap 10

Berei kliënt voor tot rasonale betekenisgewing

Stap 11

Moedig kliënt aan tot die toepassing van die nuwe kennis

Stap 12

Kontroleer huiswerkopdragte

Stap 13

Ondersteuning van die kliënt tot vordering in die proses

Die toepassing van bogenoemde ABC-model wat op RET gebaseer is, sal nou bespreek word.

6.4.1 Die toepassing van die terapeutiese model

Gedurende die eerste diagnostiese onderhoud word die model soos uiteengesit in diagram 15 geïmplementeer tot by stap 11. Na die bekendstelling en of nadere kennismaking met die leerling, word die leerling gevra om vryelik oor sy probleem en of probleme te praat. Die leerling word ook gevra om die probleem toe te lig deur inligting te gee oor homself, sy familie, sy skoolwerk, skoolaktiwiteite en sy maats.

Indien die leerling probleme ondervind in die verbalisasie van die inligting, kan van die onvoltooide sinnetoets gebruik gemaak word. Min probleme word egter oor die algemeen ondervind, want een van die belangrikste wyses waarop die navorser aan die leerling kan toon dat hy begryp word, is deur die reflektoring van die leerling se eie gevoelens, en 'n opsomming van die inhoud van dit wat die leerling gesê het.

Die tegniek vereis sensitiwiteit, openheid en bewustheid van die emosionele stand van die kliënt. Die tegniek van reflektoring van gevoelens het ontstaan by Carl Rodgers se kliënt-gesentreerdeterapie. Deur gebruikmaking van hierdie tegniek begryp die leerling dat die navorser luister, verstaan en meeleeft (Swart & Wiehahn 1979: 54-55). Beveridge (1968: 57) beskryf reflektoring van gevoel soos volg: *This is a selective form of listening in which the interviewer picks out the emotional overtones of a statement and 'reflects' these back to the respondent without making any attempt to evaluate them.*

Nadat die navorser kennis geneem het van die leerling se probleem en of probleme word daar oorgegaan tot die implementering van die stappe in die model, verwys na diagram 15:

Stap 1

Die leerling sal gevra word om 'n probleem uit te sonder waaraan hy eerste wil werk.

Stap 2

Besluit op 'n doelwit ter oplossing van die probleem. Gedurende hierdie proses word daar tot 'n wedersydse begrip gekom tussen die terapeut en die leerling oor die aard van die probleem. Dit is belangrik dat die leerling 'n begrip moet kry van die doelwit wat hy met behulp van die terapeut wil bereik. Die leerling mag byvoorbeeld besluit om aan sy verhouding met sy onderwyser te werk.

Stap 3

Gedurende die stap moet duidelikheid verkry word oor die gevoel wat deur die leerling as gevolg van die probleem ondervind word. Die leerling moet 'n kans gegun word om die gevoel duidelik te omskryf. Dit mag 'n gevoel van angstigtheid, moedeloosheid, woede ensovoorts wees.

Stap 4

Evalueer A, die oorsaak van die probleem. Nou moet duidelikheid gekry word oor wat presies die gevoel by die leerling veroorsaak.

Stap 5

Identifiseer en evalueer of die leerling enige sekondêre emosionele probleem het of nie. Kliënte ontwikkel dikwels sekondêre emosionele probleme as gevolg van hulle primêre emosionele probleme. As die kliënt se primêre probleem angs is, kan die terapeut byvoorbeeld aan die kliënt vra: "Hoe voel jy omdat jy angstig is?" Hy mag moontlike gevoelens van skaamte of skuld ontwikkel het. So kan vasgestel word of die kliënt 'n sekondêre emosionele probleem het.

Dit mag verkieslik wees om eers aan die sekondêre probleem te werk indien:

- die sekondêre probleem van die kliënt die terapie van die primêre probleem betekenisvol mag rem.
- Die sekondêre probleem meer belangrik is van 'n kliniese oogpunt.
- die kliënt die sinvolheid verstaan om eerste aan die sekondêre probleem te werk.

Stap 6

Die verband tussen B-betekenisgewing- en C- die belewing/gevoelens/gedrag.

Dit is baie belangrik dat die leerling die verband tussen sy betekenisgewing aan, en sy belewing van, 'n probleem moet verstaan. Die navorser sal hier gebruik maak van voorbeelde om die verband duidelik aan die leerling uit te wys. Van die volgende voorbeeld kan gebruik gemaak word:

'n Persoon gaan inkopies doen, hy is oorlaai met pakkies en hy is baie moeg. Skielik, stamp iemand teen hom en meeste van sy inkopies val op die grond. Nou kan daar aan die leerling gevra word, wat hy dink. Watter gevoelens ondervind die persoon? Die mees algemene antwoord is dat die persoon kwaad is, of dat hy geïrriteerd is. Die navorser kan voort vertel dat, toe die persoon opkyk sien hy dat die man wat teen hom gestamp het, met 'n wit kiere loop. Die ondervinding van die navorser is, dat die leerling op navraag omtrent gevoel, sal antwoord dat die persoon skaam is of sleg voel. Bogenoemde voorbeeld word gebruik om die B-C verband uit te lig. Die navorser sal van sulke voorbeelde gebruik maak om aan die leerling te verduidelik dat hy wel die gevoel wat hy beleef kan verander deur meer logies en rasioneel oor gebeurtenisse in sy lewe te dink. Daar kan nie met stap 7 voortgegaan word voordat die leerling nie 'n goeie begrip van die B-C verband ontwikkel het nie.

Die navorser sal by stap 6 veral gebruik maak van grafiese verduidelikings. Die leerling sal ook gevra word om met potlood en papier asook verbale terugvoering te gee in verband met die insig wat hy verkry het omtrent hierdie B-C verband.

Stap 7

Evalueer opvattinge, onderskei tussen rasonele en irrasionele opvattinge.

Die navorser sal nou aandag gee aan die irrasionele betekenisgewing van die leerling. Hierdie toekenning van irrasionele betekenis sal duidelik aan die leerling uitgewys word, omdat dit die gevoelens van byvoorbeeld ang, skaamte, woede ensovoorts veroorsaak.

Stap 8

Bring die irrasionele B in verband met C. Stap 7 en stap 8 is nou verbonde. Die irrasionele betekenisgewing word in verband met die beleving van die leerling gebring. So kan 'n leerling byvoorbeeld sê dat hy sy onderwyser haat juis omdat hy dink dat sy onderwyser hom minag of haat.

Stap 9.

Beredeneer die irrasionele betekenisgewing. Gedurende die proses kan daar byvoorbeeld aan die leerling gevra word of hy die gevoel van haat teenoor sy onderwyser kan verander na 'n gevoel van afkeur. Nou kan dit beredeneer word dat nie al die onderwysers geliefd is nie. Dat elkeen foute het, dat 'n persoon nie noodwendig van al sy onderwysers moet hou nie, maar om haat en 'n wrok te koester is ook nie realisties nie. Daar sal in die proses aan die leerling uitgewys word, dat sy wyse van denke, moontlik bydra tot groter probleme in sy gedrag, as gevolg van sy negatiewe gevoelens.

Stap 10

Die leerling sal nou voorberei word om sy oortuigings in rasonale denke en betekenisgewing te versterk. Die navorser sal aan die leerling byvoorbeeld sê om, indien hy negatiewe gevoelens ontwikkel wat probleme veroorsaak, homself in verband met sy denke af te vra:

- Is dit logies?
- Is dit realisties?
- Watter gevolge hou dit vir my in?

Stap 11.

Die leerling sal deur die navorser aangemoedig word om sy nuwe kennis in die praktyk toe te pas. (Verwys na bylae 6 wat vir huiswerkopdragte gebruik kan word.) Die leerling sal gevra word om 'n huiswerkopdrag te kies waaraan hy graag wil werk. Bylae 6 kan gebruik word en/of die leerling kan van 'n gewone skryfboek gebruik maak om die B-C verband meer realisties op te los. Daar sal ook aan hom voorgestel word om voortdurend die vrae, wat in stap 10 bespreek is, aan homself te stel.

Stap 12.

Elke opeenvolgende onderhoud sal met die kontrolering van die huiswerk-opdragte begin. Dit is baie belangrik in RET. Deur die kontrolering van die huiswerkopdragte sal die navorser kan vasstel of die leerling enige vordering maak in die hulpverleningsproses.

Stap 13

Die leerling word vir die duur van hulpverlening voortdurend gesteun om deur die werksproses van die ABC-model te vorder. Dit behels die bevordering van en die toepassing van realistiese betekenisgewing in die leerling se lewe.

Uit bogenoemde bespreking van die ABC-model wat op RET gebaseer is word dit dus duidelik dat die model vanaf stap 1 tot by stap 11 gedurende die eerste diagnostiese onderhoud geïmplementeer word. Alhoewel hierdie ABC-model in stappe uiteengesit en bespreek is, kan daar nie sprake van afbakening in die praktyk wees nie, omdat oorvleueling dikwels plaasvind. Van die grootste belang in die gebruik van die ABC-model is dat die leerling insig moet kry dat hy deur sy irrasionele denke probleme vir homself geskep het. Deur sy denke in lyn met die realiteit te bring, kan hy daarin slaag om sy probleme anders te beleef wat as oplossing kan dien vir die negatiewe gevoelens en optrede.

Tydens die diagnostiese onderhoud en die implementering van die ABCmodel sal die navorser poog om 'n gunstige klimaat daar te stel ter opbouing van 'n vertrouensverhouding. Binne hierdie verhouding moet die leerling veilig en geborge kan voel en moet die navorser dus vertrouwe inboesem. Die navorser moet warmte uitstraal na die leerling. Rausch en Bordin, soos aangehaal deur Swart en Wiehahn (1979: 53), onderskei tussen die volgende komponente van warmte: 'n Verbintenis wat bereidheid om te help impliseer, 'n poging om te verstaan en spontaneïteit.

Die navorser beskou die skepping van 'n positiewe klimaat en vertrouensverhouding as essensieel, indien sy enigsins die leerling/e wil help. Slegs wanneer daar 'n klimaat van warmte en vertrouwe heers, sal die navorser krediete kan opbou. Dit wil sê, die leerling moet glo dat wat die navorser ookal doen of sê, in die leerling se belang is.

Hierdie wete en geloof in die navorser is baie belangrik, aangesien die navorser die leerling op 'n latere tydstip mag teëgaan of konfronteer. Dan moet daar voldoende krediete by die leerling opgebou wees vir hom om nie te voel dat die navorser hom wil benadeel nie.

Die diagnostiese onderhoud word met die leerling gevoer met die volgende doelwitte voor oë:

- Om vas te stel wat die verskillende fasette van die aanmeldingsprobleem is.
- Om hipoteses te stel, wat verdere rigting aan die verloop gee.
- Om die relasie- en persoonsbeeld van die kind saam te stel.

6.4.2 Projeksiemedia wat ingeskakel kan word

Projeksiemedia en psigometriese toetse word selde in RET gebruik om die relasie en persoonsbeeld te verifieer. Voorsiening word egter gemaak vir die voltooiing van 'n vraelys bestaande uit onvoltooide sinne vir kliënte wat hulle probleme moeilik verbaliseer. Kanfer en Goldstein (1988: 240) is voorstaanders van die gebruik van onvoltooide sinne in RET om die relasie- en persoonsbeeld van die kliënt te evalueer, indien 'n kliënt probleme ondervind in die verbalisering van sy probleem of probleme.

Volgens Van Niekerk (1986: 273) is die onvoltooide sinne in die sinsvoltooiingsmedium so gestruktureer dat die kind hom in die voltooiing daarvan kan "verdubbel", dit wil sê homself in die voltooide sin projekteer. Van Niekerk (1986: 273) wys daarop dat elke sin 'n "stukkie wêreld" tot gestalte bring soos die kind dit beleef en soos dit vir hom betekenis het.

Aan die kind word die onvoltooide sinne voorgelê met die opdrag: Voltooi hierdie sinne om jou ware gevoelens te openbaar. Maak seker dat elke sin wat jy voltooi, 'n volsin is. Die volgende instruksies kan bygevoeg word:

- Werk so vinnig as wat jy kan.

- Skryf die eerste gedagtes wat by jou opkom, by elke sin neer.
- Daar is geen regte of verkeerde sinne nie. Alles wat jy sê is reg.
- Sê telkens hoe jy oor dinge voel.

Die inligting wat uit hierdie medium verkry word, dek 'n baie wye veld. Heelwat inligting kan van die volgende verkry word:

- die kwaliteit en inhoud van die kind se selfbeeld,
- sy verhoudings met die ouers, onderwysers en die portuurgroep (die eie geslag en teenoorgestelde geslag),
- versteurde gevoelsmatige belewings (gevoelens van angs, minderwaardigheid, ontoereikendheid, ensovoorts),
- sy siening (betekenisgewing) van sy probleem,
- sy toekomspektief, skuldgevoelens, voornemens,
- sy afkeure, voorkeure, belangstellings en houdings.

Die sinsvoltooiing is 'n nuttige medium wat met groot vrug ingeskakel kan word om

- bepaalde temas te identifiseer wat verder ondersoek kan word
- vroeër geïdentifiseerde temas aan te vul of om hulle te verifieer
- die diagnostiese onderhoude aan te vul of om die riglyne vir sulke onderhoude aan te dui
- as 'n samevatting van die ortopedagogiese ondersoek te dien
- die vordering van die pedoterapie te evalueer.

Die sinsvoltooiingsmedium word slegs ingeskakel in die toepassing van

RET, gedurende die diagnostiese onderhoud indien die kliënt probleme ondervind om tot verbalisering van sy probleme te kom, slegs dan kan die gebruik van die sinvoltooiingsmedium 'n bydrae lewer tot die samestelling van 'n relasie- en persoonsbeeld van die kliënt. Verwys na bylae 7 die sinvoltooiingsmedium wat deur die navorser opgestel is om te gebruik indien nodig.

Samevattend kan die terapeutiese proses van RET in drie fases verdeel word. In die aanvangsfase moet die terapeut bepaalde doelstellings bereik. Die terapeut moet gedurende dié fase 'n realistiese beeld van die kliënt se probleme verkry en die kliënt behoort 'n goeie insig omtrent die RET-rasionaal te kry. Psigodiagnose hoef ook nie in dié fase afgehandel te word nie, aangesien die kliënt steeds nuwe probleme mag presenteer soos terapie vorder. Die terapie-kontrak tussen terapeut en kliënt behels die langtermyn-doelstellings om die kliënt te help om beter te funksioneer deurdat hy sy eie denke kan ontleed en meer rasioneel kan dink. Sodoende mag die kliënt daarin slaag om beter toegerus te word om sy probleme in die toekoms te hanteer.

Die middelfase van RET gaan hoofsaaklik om die deurwerk van die kliënt se probleme. Dit word gedoen deur middel van debatering, redenering, huiswerk-opdragte en enige ander toepaslike tegnieke wat nodig mag wees soos byvoorbeeld rollespel, assertiwiteitsopleiding ensovoorts.

Die eindfase van RET geskied meestal maklik. Volgens Grieger en Boyd (1980: 189) leer die kliënte met RET dat hulle verantwoordelik is vir hulle probleme. Hulle leer wat hulle probleme is. Die kliënte leer vaardighede aan om hulle houdings en toekomstige probleme die hoof te bied. Walen et al. (1980: 239) voeg hiertoe by ... *by the end of therapy, most patients have acquired some basic understanding of the theory of emotional disturbance and have learned some skills to combat it.* Die kliënt moet begryp dat terapie hom van kennis en vaardighede voorsien het om ook sy toekomstige probleme self te hanteer. Die kliënt behoort dus met RET meer te verwerf as die blote uitskakeling van enkele huidige probleme. (Dryden en DiGuiseppe 1990: 13-57; Dryden 1990: 69-88; Möller 1985: 181-190).

Verdere insig in die toepassing van bogenoemde model by RET (verwys ook diagram 15):

- Die model kan sinvol gebruik word in groepsterapie om die aanleer van rasonale denke by kliënte as lewensvaardighede te bevorder.
- Dit moet in gedagte gehou word dat die model eerder as 'n breë riglyn beskou word omdat die terapeutiese-gebeure nie 'n vaste formaat het nie. Dit bly 'n buigsame gebeure wat beïnvloed word deur die behoeftes van die terapeut en die kliënt.
- Die verwagtings wat 'n kliënt van terapie het, kan 'n belangrike invloed uitoefen op sy motivering en die rol wat hy in terapie gaan speel. Dit is baie belangrik dat die kliënt moet verstaan wat van hom verwag word en wat die terapeut vir hom kan aanbied, sodoende word nie alleen latere probleme voorkom nie, maar word die samewerkingsverband en die mede-verantwoordelikheid van die kliënt, ook vir hom duidelik.
- *Daar bestaan nie 'n enkele korrekte terapeutiese proses of een wat deur navorsing bewys is as die een waardeur die beste resultate verkry kan word nie. Die sukses wat in terapie (dit geld ook vir RET) verkry kan word berus op drie veranderlikes naamlik: tegniek, kliënt en terapeut, aldus Möller (1985: 177).*

6.4.3 Onderhoudvoering as terapeutiese tegniek

Die navorser beskou die doel van die hulpverlening om die leerlinge met wie bemoeienis gemaak word, te help om realistiese betekenis toe te ken aan hulself en aan die gebeure in hulle leefwêreld. Slegs deur die toekenning van realistiese betekenis aan homself en aan die gebeure in sy leefwêreld, het die leerling 'n moontlike kans om sy potensiaal waarlik te kan aktualiseer.

Tydens onrealistiese betekenisgewing kan die leerling dan ook nie in harmonie met homself leef nie, want daardie "self" beleef hy op 'n onrealistiese wyse. Om hom dus te help om homself te aanvaar, sy potensiaal te aktualiseer en in die proses innerlike, realistiese beheer te verkry en te behou, is vir die navorser baie belangrik. Lembo (1976: 130) beklemtoon die feit dat alhoewel die navorser die leerling as persoon onvoorwaardelik sal aanvaar, en nie sal kritiseer en evalueer nie, hy nogtans die leerling se gedrag en idees kan bevraagteken.

Die navorser sal poog om alle onderhoude vanuit 'n eksterne verwysingsraamwerk te voer. Daar word dus van die navorser vereis om haar eie verwysingsraamwerk op te skort, en om met die leerling sy paadjie saam te stap. Slegs langs hierdie weg kan daarin geslaag word om in 'n mate die leerling se situasie, keusemaking en probleme te begryp. Slegs wanneer die navorser toeganklik en bereidwillig is, om te probeer verstaan en meelewing te toon, mag toegang bekom word tot die leerling se selfgesprek.

Om die leerling se eie evaluering van sy identiteit te begryp, en om te bepaal hoe realisties die leerling se evaluering van sy identiteit is, moet die navorser die leerling se selfgesprek betree en saam met die leerling beweeg, sy leefwêreld betree en sy betekenisgewing begryp. Slegs wanneer die navorser haar eie verwysingsraamwerk sover as moontlik kan opskort, sal sy in staat wees om ware empatie te toon en om sonder vooroordeel, of vooruitbetekening te kan ráák voel, ráák sien en ráák hoor, presies wat die leerling bedoel met woord en gebaar.

Die leerling se verwysingsraamwerk bestaan uit die eie bakens of ankerpunte waarbinne, of waaromheen, sy betekenisgewing verloop. Hierdie ankerpunte word gevorm deur sy ideale, verwagtinge en eie kognitiewe struktuur, sy gevoelens en waardes waarby al sy vorige ervarings geïnternaliseer is. Sy ankerpunte berus dus op die geïntegreerde totaliteit van sy psigiese belewing. Dit is duidelik dat elke mens se betekenisgewing vanweë sy unieke raamwerk aan veel verwringing blootgestel kan wees. Dit is dus vir die navorser bykans 'n onmoontlike opgawe om die leerling ten volle vanuit sy (die leerling) interne verwysingsraamwerk te begryp. Dit bly egter vir die navorser 'n noodsaaklikheid, want dit is 'n voorwaarde vir die begryping van die leerling se selfgesprek.

Die wysiging van onrealistiese betekenisgewing kan slegs slaag as die navorser die leerling sover kry, om volkome betrokke te wees by die hele hulpverlening en die uitvoering daarvan. Die leerling moet sy eie gedrag evalueer en 'n duidelike beeld verkry van sy eie optredes.

Namate die leerling se selfvertroue verbeter, is hy geneig om meer op die eie innerlike van sy 'self' bedag te wees, en steur hy hom minder aan eksterne evaluering. Selfgoedkeuring sal dan belangriker word as goedkeuring deur ander. Op hierdie wyse sal dit makliker word om denke

en gedrag te wysig en om innerlike beheer te verkry.

6.5 VOLGORDE VAN DIE ONDERSOEK

6.5.1 Die funksioneringsbeeld

Die funksioneringsbeeld is die manifestasie van daardie probleme wat die leerling onder die aandag bring, byvoorbeeld swak skolastiese vordering, stokkiesdraai, onttrekking van die groep, gespannenheid, ensovoorts. Die funksioneringsbeeld kan dus beskryf word as 'die rede vir verwysing' of die aanmeldingsprobleem. Die funksioneringsbeeld word deur Jacobs (Jacobs & Vrey 1982: 51) as die eerste vlak van sy diagnoseringsmodel beskou.

6.5.2 Die fenomeenbeeld

Die aanmeldingsprobleem moet ontleed word en die navorser moet poog om só na die probleem deur te dring dat elke aspek van die probleem deurgrond kan word. Die vraag is dus: Wat lê die funksioneringsbeeld ten grondslag? Die fenomeenbeeld is volgens Jacobs (Jacobs & Vrey 1982: 51) die tweede vlak van sy model.

In die empiriese ondersoek is die eerste onderhoud hier ter sprake. Die navorser sal tydens hierdie onderhoud die geleentheid kry om die leerling se probleem te kan ontleed en om vas te stel wat die verskillende fasette van die aanmeldingsprobleem is. Na afloop van hierdie onderhoud kan die navorser hipoteses stel, wat dan verdere rigting aan die verloop gee.

6.5.3 Die relasiebeeld

Omdat die meeste probleme van kinders/adolessente binne bepaalde relasies ontstaan, en omdat die totale beeld van die kind/adolessent se gerelationeerdeheid die kern van sy persoonsbeeld is, val die klem nou op die adolessent se betekenisgewing aan en beleving van sy relasies met sy ouers, onderwysers, portuurgroep, objekte, idees en die self. Gedurende die eerste onderhoud met die leerling kan waardevolle inligting verkry word, waarvolgens aspekte ontleed kan word, wat mag dui op die aard, omvang en oorsake van onrealistiese betekenisgewing deur die leerling.

Dié onderhoudvoering vind plaas met die oog daarop om die besondere betekenisgewing van die leerling te identifiseer. Die ideaal is dat die leerling, na die bekendstelling en/of nadere kennismaking met die terapeut vryelik oor sy probleem en/of probleme sal praat. Gedurende hierdie fase van die bekendmaking van die probleem/probleme deur die leerling, word 'n ontleding deur die terapeut gemaak van die gevoel van die leerling en die gedrag wat hy as gevolg van die situasie openbaar.

Verkenningmedia word nie gebruik in die toepassing van RET nie. Die hipoteses wat gestel word sal dus nie geverifieer word deur die inskaking van verkenningmedia nie. Die onvoltooide sinnetoets sal slegs ingeskakel word as die leerling probleme ondervind om sy probleme en/of relasieprobleme te verbaliseer. Die navorser sal egter diagnostiese onderhoude voer indien nodig, met betekenisvolle persone in die leerling se leefwêreld om die relasiebeeld van die leerling toe te lig. Die relasiebeeld word deur Jacobs (Jacobs & Vrey 1982: 52) as die derde vlak van diagnosering gesien.

6.5.4 Die persoonsbeeld

Omdat die leerling se verwysingsraamwerk sy selfgesprek en sy betekenisgewing aan die relasies wat hy stig van kardinale belang is, is dit ook die leerling se beleving van sy relasies wat belangrik is, en nie noodwendig die aard van die relasievorming as sulks nie. Daar kan slegs sprake wees van 'n ware persoonsbeeld wanneer alle inligting wat beskikbaar is, van al die leerling se relasies, geïntegreer word, deur die navorser, tot 'n sinvolle geheel.

Dit is dus die wyse waarop die leerling aan bogenoemde relasies betekenis gee. Die kwaliteit van die leerling se betekenis sal ook bepaal hoe die leerling hierdie relasies beleef en hoe hy daarby betrokke sal raak. Dit bepaal weer hoe die leerling op sy gerelationeerdeheid en gesitueerdheid gaan antwoord (sy gedrag).

Die kwaliteit van die leerling se beleving en betrokkenheid is veranker in die betekenis wat hy aan sy relasies toeken. Die relasievorming lei tot selfaktualisering soos blyk uit die individu se identiteitsvorming, identiteitsvestiging, selfidentiteit en selfkonsep, vergelyk hier diagram 9 hoofstuk 2. Hierdie persoonsbeeld beskou Jacobs (Jacobs

& Vrey 1982: 52) as vlak vier van sy model.

Tydens hulpverlening geniet die relasies wat die leerling as problematiese beleef prioriteit. Die leerling word gehelp om sy onrealistiese betekenisgewing te wysig of oor te gaan tot aanvaarding van die onophefbare probleme.

6.5.5 Die vlak van die irrasionele

Jacobs (Jacobs & Vrey 1982: 52) maak melding van die vlak van die irrasionele en hy noem dit vlak 5. By dié vlak is daar sprake van patologiese gedrag wat gespesialiseerde kliniese terapie benodig, dan lê dit nie meer binne die veld van die Opvoedkundige Sielkundige nie. Die navorser sal dus poog om die leerling te help om realistiese betekenis te gee en om binne die grense van die rasonale te funksioneer.

6.6 DIE BEPLANNING VAN DIE ONDERSOEK

6.6.1 Metode by die ondersoek

Die metode wat gebruik sal word om die spesifieke en algemene doelstellings van hierdie ondersoek te bereik, sal geskied volgens die model en struktuur wat reeds bespreek en uiteengesit is, verwys na 6.4.

'n Volledige uiteensetting van hoe hierdie model in die praktyk gebruik kan word, is gegee, verwys na 6.4.1, 6.4.2 en 6.4.3.

Daar is besluit om individuele terapie met een leerling te doen om sodoende 'n volledige uiteensetting van die model wat gebruik sal word, te gee. Navorser het ook in die lig van die groot aantal aanmeldings by die Onderwys hulpsentrum begin wonder of RET ook in 'n groep kan werk, verwys hier na 5.5. Daar sal dan in hierdie ondersoek ook met een groep gewerk word en dieselfde model as vir die individuele leerling sal met die lede van die groep toegepas word.

Die diagnostiese onderhoud en die onderrig van die ABC-model van RET sal met elke lid van die groep individueel geskied. Die navorser het op die werkswyse besluit om sodoende by die idiografiese beginsels te hou. Elke lid van die groep, word in hierdie empiriese ondersoek, dus indivi-

duel hanteer totdat 'n ware persoonsbeeld saamgestel kan word. Eers dan sal die individuele lede verdere hulpverlening in groepsverband ontvang.

6.6.2 Die grootte van die groep

Daar is besluit om nie meer as vier lede in die groep te plaas nie, die vyfde persoon sal die terapeut wees, want volgens Napier en Gershenfeld (1985: 45) verloop kommunikasie tussen 'n ongelyke aantal groeplede gewoonlik beter omdat daar nie 'n dooiepunt bereik word nie. 'n Groep van meer as vyf lede plaas 'n negatiewe beperking op lede se deelname, (verwys hier na 5.5.3).

6.6.3 Geslag van die leerlinge in die groep

In die ondersoek sal die geslag van die leerlinge in die groep homogeen wees. Daar sal met een groep bestaande uit slegs vier leerlinge gewerk word.

6.6.4 Die skolastiese vlak, ouderdomme en taal van die lede in 'n groep

In die ondersoek sal die leerlinge op grond van skolastiese vlak en ouderdomme in 'n groepsverband geplaas word. In hierdie ondersoek sal vier dogters of vier seuns volgens skolastiese vlak en chronologiese ouderdom 'n groep vorm. Omdat dit belangrik is om deur middel van taal te kommunikeer in die toepassing van die RET-model wat in die ondersoek gebruik gaan word, is dit belangrik dat al die lede in die groep die selfde voertaal gebruik.

6.6.5 Die tipe probleem wat in groepverband hanteer sal word

Daar sal gepoog word om in die ondersoek bogenoemde groep saam te stel op die basis van 'n gemeenskaplikheid in die probleem by die lede van die groep. So kan daar byvoorbeeld vier persone in 'n groep gegroepeer word wat stokkiesdraai of vier persone wat skolasties onderpresteer mag 'n groep vorm. Die gedagte van gemeenskaplikheid wat die probleem betref, mag die bewerkstelling van kommunikasie in die groep bevorder. Die aard van die probleem sal deur die aantal aanmeldings van so 'n probleem bepaal word.

6.6.6 Die spesifieke afbakening van die ondersoek

Die ondersoek sal leerlinge uit alle sosio-ekonomiese- en intelligensie-groepe betrek. Die ondersoek sal egter beperk word tot leerlinge van Afrikaansmedium- en Engelsmediumsekondêreskole in die sentrale deel van 'n stad in Transvaal.

6.6.7 Die verloop van die ondersoek

In die empiriese ondersoek sal van vyf proefpersone gebruik gemaak word. Waarvan vier in een groep verdeel sal word en een as 'n individuele geval hanteer sal word. Die vyf proefpersone sal geïdentifiseer word nadat die skool die gevalle by die Onderwys hulpsentrum aangemeld het. Dit word gedoen deur middel van 'n dokument, naamlik die TOD 157 wat deur die Departementshoof: Opvoedkundigeleiding en die hoof van die skool voltooi word. Die verwysing word gedoen met die toestemming van die leerling se ouers. Die verwysingsdokument gee 'n massa objektiewe data weer soos byvoorbeeld skolastiese rekord vanaf graad 1, rede vir verwysing, skoolverwisseling, IK, ensovoorts. Hierdie dokument word noukeurig deur die navorser bestudeer. Indien enige ontbrekende gegewens benodig word, kan dit by die skool vanaf die kumulatiewe verslagkaart (Edlab), mediese kaart, bywoningsregister en vooglêer aangevul word.

Die eerste diagnostiese onderhoud met elk van die proefpersone sal soos volg verloop:

- Wedersydse kennismaking.
- 'n Bespreking van die verwagtings van die proefpersoon gedurende hulpverlening. Die gereedheid van die proefpersoon om hulpverlening, is 'n aspek van groot belang wat ook bespreek moet word.
- Elke proefpersoon word 'n geleentheid gegun om vryelik oor homself te praat. Dit word gedoen om inligting oor die proefpersoon te verkry. Elke proefpersoon sal aangemoedig word om oor sy voor- en afkeure, belangstellings, siening van die skool en gesin te praat. Die doel is hoofsaaklik om 'n vertrouensverhouding met die proefpersoon te stig en om sy leefwêreld te verken.

- Elke proefpersoon sal gevra word om openlik oor sy probleem te praat.
- Indien enige van die proefpersone, wat in hierdie ondersoek betrek word, probleme ondervind om sy probleme te verbaliseer sal die sinvoltooingsmedium ingeskakel word. Die onvoltooide sinne wat moontlik in die ondersoek gebruik sal word, is deur die navorser opgestel om mee te help om 'n persoonsbeeld van die leerling wat moeilik verbaliseer te verkry, verwys bylae 6.
- Nadat die navorser genoegsame kennis opgedoen het van die proefpersoon se leef- betekenis- en belewingswêreld word daar oorgegaan tot die implementering van die ABC-model wat op RET gebaseer is soos reeds bespreek is, verwys 6.4.1.
- Nadat die huiswerkopdragte bespreek is, sal verdere hulpverleningsessies gereël word.
- Die vier leerlinge, wat deur die navorser geïdentifiseer is om 'n groep te vorm, se toestemming sal eers verkry word, voordat hulle vervolgens in groepsverband ontmoet. Verdere diagnostiese onderhoude, met betekenisvolle persone in die leefwêreld van die proefpersone sal, indien nodig, deur die navorser gevoer word voor die aanvang van enige opeenvolgende hulpverlening. Dit sal gedoen word om die relasiebeeld van die individuele proefpersoon toe te lig.

Nadat die diagnose en verifikasie gedoen is en 'n ware persoonsbeeld van elk van die proefpersone verkry is, is dit moontlik om met terapie voort te gaan. Die aandag moet weer daarop gevestig word dat daar reeds van terapie sprake kan wees tydens diagnose en diagnose tydens terapie voortduur. Die verdere fases in die verloop van die terapie is reeds uiteengesit, verwys na stappe 12 en 13 van diagram 15 asook na 6.4.1, en sal die verdere verloop van hierdie ondersoek daarvolgens geskied.

Die hulpverleningsgebeure loop ten einde wanneer die doelwitte, van die hulpverlening, volgens die oordeel van die navorser bereik is. Volgens Waters (Ellis & Grieger 1986: 386) word hulpverlening gestaak wanneer daar positief op die volgende vrae geantwoord kan word:

Is die leerling in staat om sy emosionele verwarring op te los?

Is die leerling in staat om praktiese probleme op te los?

Neem die leerling verantwoordelikheid vir sy eie emosies?

Die hoofsaak van die navorser, tydens hierdie ondersoek is om die leerling te help om realistiese betekenis toe te ken aan sy relasies in sy leëwêreld, en om binne die grense van die rasionele te funksioneer. Wanneer hierin geslaag word kan die leerling oorgaan tot realistiese identiteitsvestiging, want dan kan hy realisties antwoord op die vraag: Wie is ek?

6.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die beplanning en metode van die empiriese ondersoek breedvoerig bespreek. Aspekte soos die doelstellings, die idio-grafiese benadering, 'n terapeutiese model, die volgorde van die ondersoek en die beplanning van die ondersoek het onder die soeklig gekom. In hoofstuk sewe word daar tot die empiriese ondersoek oorgegaan.

HOOFSTUK 7

DIE EMPIRIESE ONDERSOEK: IDIOGRAFIESE STUDIE

*We don't see things as they are,
We see them as we are.*

Anaïs Nin

7.1 INLEIDING

Die onmiddellike doel van hierdie idiografiese studie is om die aard van betekenisgewing by adolessente met probleme vas te stel. RET sal toegepas word om die adolessente te steun om tot realistiese betekenisgewing in hulle identiteitsvestiging oor te gaan. RET sal verder aangewend word om die adolessente in staat te stel om self van RET gebruik te maak as 'n lewensvaardigheid ook in enige toekomstige probleme wat ondervind mag word. Die model soos in hoofstuk 6 (verwys 6.4) uiteengesit is sal toegepas word in die idiografiese ondersoek. Die idiografiese ondersoek sal bestaan uit 'n individuele ondersoek, in dié geval sal elke terapeutiese ingryping ook individueel geskied. Groepterapie sal ook ondersoek word. Die groepsterapie sal voorafgegaan word deur individuele ondersoeke van die leerlinge wat by groepsterapiesessies betrek sal word.

Gedurende die ondersoek van die geval wat individueel hanteer word, sal die toepassing van die RET-model stapgewys omskryf word. Hierdie model is uiteengesit in hoofstuk 6 verwys na (6.4 & 6.4.1). In die ondersoeke van die vier leerlinge wat by groepsterapie betrek sal word, sal daar gebruik gemaak word van dieselfde model wat egter nie weer stapgewys omskryf sal word nie.

7.2 DIE GEVAL ANDRÉ

7.2.1 Die funksioneringsbeeld

André (naam gewysig om etiese redes) is deur die skool by die plaaslike Onderwysshulpsentrum aangemeld om die volgende rede:

André verlaat die skool tweekeer as gevolg van swak skoolbywoning. As gevolg van sy swak skoolbywoning het hy nooit die finale matriekeksamen afgelê nie. Alhoewel hy na sy eerste skoolverlating 'n poging aangewend het om standerd tien te slaag, verlaat hy weer die skool in April van dié jaar weereens as gevolg van swak skoolbywoning. In die daaropvolgende skooljaar wend André weer vir die derde keer 'n poging aan om standerd tien te voltooi, die hoof gee aan hom toestemming op voorwaarde dat hy hulp van die plaaslike Onderwys hulpsentrum ontvang.

7.2.2 Die fenomeenbeeld

Die vraag wat nou ontstaan is: Wat lê hierdie funksioneringsbeeld ten grondslag? Is dit relasieprobleme, emosionele of versteurde psigiese belewinge, skolastiese of gedragsprobleme? Die navorser het besluit om geen addisionele inligting behalwe wat op die aanmeldingsvorm weergegee is, in verband met die geval André in te win nie. Hierdie besluit is geneem om sover moontlik objektiwiteit ten opsigte van André te bewerkstellig.

Sekere identifiserende besonderhede is deur die skool op die aanmeldingsvorm verskaf. Daar verskyn ook addisionele besonderhede op die aanmeldingsvorm. Enkele belangrike aspekte word genoem.

André se kronologiese ouderdom is 19:04 en hy is in standerd tien. Hy woon 'n tegniese hoërskool by en doen 'n tegniese kursus. Hy het nog elke jaar geslaag behalwe in die twee mislukte pogings om standerd tien aan te pak. Sy moeder is geskei en hy het nog 'n jonger suster op laerskool. Sy moeder is 'n klerk by 'n assuransiemaatskappy. Volgens die skolastiese verslag op die aanmeldingsvorm het André nog altyd bogenmiddeld in klasverband gepresteer. Sy I.K. op die NSAGT-groepstoets word aangedui as: Verbaal: 115 N.V. 132 T. 122.

Volgens die aanmeldingsvorm ly André aan geen siektetoestand nie en is hy vry van enige fisiese gebreke.

Om die fenomeenbeeld verder uit te bou is die funksioneringsbeeld gedurende die eerste onderhoud wat met André gevoer is verder ontleed.

7.2.2.1 Die diagnostiese onderhoud

André het op sy eie na die Onderwys hulpsentrum gekom. Hy is fisies 'n groot goedgeboude seun. Hy was netjies aangetrek in sy skoolklere, maar hy het nie selfversekerd voorgekom nie. André lyk jonger as sy jare.

Die navorser het André gegroet en oor terapie en verwagtinge van terapie met hom gepraat.

Die navorser het aan André verduidelik waarom terapie gaan. Daar is onder andere gepraat oor kliëntgereedheid, naamlik die gewilligheid van die leerling tot terapie of korrektiewe opvoeding. Die wedersydse ooreenkoms tussen die terapeut en leerling dat die terapeutiese gebeure op eerlikheid en vertroulikheid gebaseer word, is ook bespreek. Die verantwoordelikheid van die leerling om toekomstige terapisessies by te woon is eweneens bespreek en die volgende terapisessie gereël.

Na die bekendstelling en voorlopige bespreking het die navorser aan André gevra om meer inligting oor homself te verskaf. Die navorser het ook aan hom gevra om die probleem wat tot sy verwysing na die onderwys-hulpsentrum aanleiding gegee het toe te lig.

Die volgende inligting is deur André gegee:

Hy is engelssprekend en kom uit 'n enkelouergesin. Sy moeder is 'n klerk by 'n assuransie maatskappy. Sy is geskei van sy vader toe hy slegs 'n baba was. Hy kan glad nie sy vader onthou nie. Hy het 'n halfsuster wat agt jaar oud is. Sy moeder is egter ook van die vader van sy halfsuster geskei. Daar is ook geen kontak met die tweede eggenoot van sy moeder nie. André vertel dat die tweede huwelik na slegs tien maande ontbind is. Gedurende dié tien maande het hy verworpe gevoel. André woon saam met sy moeder en halfsuster in 'n woonstel in 'n digbewoonde woonstelgebied van die stad. Sy ouma van moederskant woon in 'n woonstel langs die familie. André sê dat hy geen buitemurse belangstellings het nie, hy gaan skool toe en kom terug na die woonstel, hy vertel ook onder andere dat sy ouma hom vergesel wanneer hy gaan brood koop. Sy moeder en sy ouma laat hom nie toe om alleen iewers heen te gaan nie behalwe skool toe. André vertel ook dat hy reeds in standerd vier begin het om saam met 'n vriend gom te snuif. Hy het die

afgelope jare in die hoërskool geen vriende nie. Alhoewel hy weer in die versoeking was om gom te snuif, het hy dit nog nie weer gedoen sedert sy vriend in standerd sewe die skool verlaat het om na 'n ander skool te gaan nie. Hy het ook geen verhouding/vriendskappe met meisies nie. Hy lees min, maar kyk baie na programme op die televisie.

In verband met die aanmeldingsprobleem, naamlik dat hy nie die skool bywoon nie lig André die navorser soos volg in:

Daar is fisies niks met hom verkeerd nie. Hy is oor die algemeen baie gesond, hy kry soms verkoue, maar daar is niks ernstigs met sy gesondheid verkeerd nie. Hy sê egter dat die probleme met sy skoolbesoek ontstaan omdat hy te laat na die programme op televisie kyk. Hy is dan te moeg om die volgende oggend op te staan om die skool by te woon. Sy moeder sal in sulke gevalle die skool telefoneer en 'n verskoning aanbied vir sy afwesigheid.

André vertel verder dat hy dikwels nie sy huiswerk gedoen kry nie. Wanneer dit gebeur, woon hy nie die skool by nie, want hy weet nie hoe om die situasie te hanteer nie. Hy verseker egter die navorser dat hy pogings aanwend om sy skoolwerk te doen, maar dat hy nie daarin slaag nie. Op navraag hieroor sê André dat wanneer hy rusteloos raak, kan hy nie konsentreer nie en raak beangs, hy ontvlug die situasie deur liever na programme op die televisie te gaan kyk.

André noem onder andere dat hy voel sy punte op skool was nog nooit goed genoeg nie. Hierdie gevoel wat by hom ontstaan het, het hom laat skuldig voel. Wanneer hy glad nie die skool bywoon nie, vererger die skuldgevoelens.

Sy verhouding met sy gesinslede is volgens hom goed. André voeg egter by dat hy nog nooit in enige betekenisvolle gesprek met sy moeder of ouma getree het nie. Hy speel soms met sy jonger suster, maar hy voel dat hy en sy suster min in gemeen het. As gesin doen hulle niks saam nie en gaan ook nooit saam uit nie. Hy vergesel soms sy moeder of sy ouma wanneer kruideniersware gekoop word.

André sê verder dat hy voel die skool behoort al lank kennis te dra van sy probleem. Hy sê hy voel hulle (dit is sy onderwysers) stel nie reg-

tig in hom belang nie, want as hulle sou belanggestel het, hulle hom sou gehelp het. Hy voel ook dat sy portuurgroep hom anders kon behandel het, hulle behoort meer simpatiek te wees. André toon 'n geneigdheid om baie emosioneel te raak. Hy sê hy voel verward en alleen, hy weet nie meer wat om te doen nie. Hy voel hy is 'n mislukking en dat hy geen selfvertroue het nie.

André praat maklik en openlik oor sy probleme. Die onvoltooide sinne-toets sal dus nie ingeskakel word vir verifiëring van die persoonsbeeld nie.

7.2.2.2 Implementering van RET

Stap 1. Vra vir die leerling om 'n probleem te identifiseer waaraan hy wil werk.

Die navorser sê aan André: *Dit blyk asof daar sekere fasette in jou lewe is wat jy moeilik vind om te hanteer. Kom ons maak 'n lys daarvan.* André stem saam en die volgende punte word neergeskryf soos deur André voorgestel:

- Onsekerheid om die skool by te woon.
- Onsekerheid in sy kontak met sy portuurgroep.
- Sy relasies met sy gesinslede.

Die navorser vra nou aan André aan watter probleem hy eerste aandag wil gee. Hy besluit om aan sy onsekerheid om die skool by te woon, te werk.

Stap 2 Besluit op 'n doelwit ter oplossing van die probleem.

Gedurende hierdie proses word daar tot 'n wedersydse begrip gekom tussen die terapeut en die leerling oor die aard van die probleem. Dit is belangrik dat die leerling 'n begrip moet kry van die doelwit wat hy met behulp van die terapeut wil bereik. Die leerling-en-terapeut-verhouding word ook sodoende versterk.

Die navorser vra aan André om meer omtrent sy afwesighede van die skool

te vertel. Die dialoog tussen die navorser en André het soos volg verloop.

André: *Ek het nog nooit voorheen in my skoolloopbaan uit die skool gebly sonder 'n grondige rede nie. Gedurende my eerste jaar in standerd tien het ek egter begin bang raak. Ek het nog meer ontsteld geword as die eksamen bespreek word. Ek het reeds in die eerste kwartaal van daardie jaar uit die skool begin bly. ek kon nie konsentreer op my skoolwerk nie. Ek sou probeer, maar sal dan eerder na die programme op die televisie gaan kyk, dan is ek te bang om die volgende dag skool toe te gaan. Dieselfde het ook aan die begin van die volgende jaar gebeur.*

Die navorser: *Veronderstel jy sou wel jou skoolwerk doen, watter gevoelens dink jy sou jy ervaar?*

André: *Ek weet nie, ek veronderstel as ek wel daarin kon slaag om te begin werk, sal ek so ontsteld raak, rusteloos raak dat ek in elk geval sal ophou werk. Ek sal weer voor die televisie gaan sit.*

Die navorser: *Dink jy, jy gaan nie met jou skoolwerk aan die omdat jy die gevoelens van ontsteldheid sodoende kan vermy?*

André: *Ek weet nie, dit is moontlik.*

Die navorser: *Kom ons beskou die negatiewe gevoelens wat jy het van nader. Wat is die oorsaak hiervan? Sodoende kan jy besluit of jy moontlik meer positief op jou skoolwerk sal kan reageer.*

In hierdie stadium van die terapeutiese gebeure is die hipotese omtrent André se probleem soos volg: Hy vermy 'n situasie/s waar hy sekere verantwoordelikhede moet aanvaar want daardeur vermy hy ook die negatiewe gevoelens wat hy sou ervaar. Die gevoelens wat deur hom uitgespreek is dui ook op negatiewe misplaaste gevoelens van angstigheid.

Stap 3. *Evalueer C - die aard van die gevoelens wat deur die leerling ervaar word.*

Die taak van die terapeut is nou om die aard van die gevoelens van die leerling vas te stel.

Die navorser: *Veronderstel jy sou tog daarin kon slaag om jou skoolwerk te sit en doen, watter soort gevoelens sou jy ervaar?*

André: *Ek sal ontsteld voel?*

Die navorser: *Ja, maar wat bedoel jy met ontsteld? Sal jy depressief voel, of kwaad of bang?*

André: *Nee, ek sal angstig voel, ek begin sweet en ek kan nie konsentreer nie.*

Die navorser: *Wil jy graag hierdie gevoel van angstigheid verander?*

André: *Ek kan nie werk as ek so voel nie.*

Die navorser: *Goed, maar is dit vir jou die moeite werd om uit te vind wat hierdie gevoelens van angstigheid veroorsaak sodat jy gevoelens kan ontwikkel wat jou kan motiveer om te werk.*

André: *Ja, dit is wat ek wil doen.*

Stap 4. *Evalueer A - stel die oorsaak van die gevoelens by die leerling vas.*

Gedurende stap 3 het André daarin geslaag om sy gevoelens van ontsteldheid te identifiseer as angstigheid. Die volgende stap is om gebruik te maak van die gevolgtrekkingsketting om die leerling te help om te definieer wat presies by A oorsaak is tot die angstigheid wat deur die leerling ervaar word.

Die navorser: *Wat is dit omtrent die skoolwerk wat jy moet doen wat jou so angstig maak?*

André: *Ek voel angstig omtrent die skoolwerk, ek voel onseker, ek weet nie hoe om die werk te hanteer nie.*

Die navorser: *Jy het tog jou skoolwerk goed hanteer in al die vorige standerds, sonder om angstig te wees.*

André: *Ja, maar dit was nie my laaste jaar op skool nie.*

Die navorser: *Goed, dit is nou jou laaste jaar op skool. Hoekom maak dit jou so angstig?*

André: *Ek weet nie wat volgende jaar gaan gebeur nie, ek is bang vir die toekoms. Ek weet nie hoe om die toekoms te hanteer nie. Ek hou nie van myself nie. Ek voel ek is nie belangrik nie.*

Die probleem wat die navorser nou moet hanteer is dat André eerder 'n gevoel van kommer as van angstigheid moet ontwikkel oor sy skoolverlating.

Die navorser: *Weet jy, ek het na jou geluister, nou wil ek vir jou sê dat negatiewe gevoelens soms goed vir ons kan wees. Veronderstel jy was gladnie bekommerd oor volgende jaar nie dan sou jy ook nie hard gewerk het nie. Daar is egter 'n groot verskil tussen gevoelens van angstigheid en bekommernis. As jy bekommerd is oor die jaar wat voorlê sal hierdie gevoelens jou krities na jou werk laat kyk en sal jy besef jy moet hard werk om suksesvol te wees, dan kan jy beplan vir volgende jaar. Angstigheid daarenteen laat jou rusteloos en paniekerig voel, soveel so, dat jy sê jy kan gladnie konsentreer nie.*

André: *Ja, wat u nou sê is betekenisvol.*

Die navorser: *Goed, ek is bly dat jy so voel, maar kan jy in jou eie woorde aan my probeer verduidelik wat ek aan jou gesê het.*

André: *Angstigheid is 'n negatiewe gevoel wat nie werk nie. As gevolg van die angstigheid in my word die moontlikheid van drui- ping groter en het ek nog niks bereik ten opsigte van die toekoms nie. Bekommerdheid is egter 'n negatiewe gevoel wat*

kan werk, deur bekommerd te voel mag dit my motiveer om harder te werk en kan ek beplan vir volgende jaar en my toekoms, maar wat kan ek doen om hierdie gevoelens in my te verander?

Stap 5. Identifiseer en evalueer enige sekondêre emosionele probleme (verwys na 6.4.1 Stap 5).

Uit die laaste vraag wat André aan die navorser gevra het, het die navorser afgelei dat hy gereed is om sy gevoelens van angstigtheid na bekommernis te verander. Die navorser huldig ook die hipotese dat die angstigtheid in André oor sy toekoms 'n vrees inhou om die onbekende aan te pak en dat laasgenoemde veroorsaak word deur irrasionele betekenisgewing. Dit is dus van die grootste belang dat daar onmiddellik aandag gegee word aan die angsgevoelens as gevolg van die irrasionele betekenisgewing daarom sal die navorser nie nou enige sekondêre probleme probeer evalueer nie.

Stap 6 Onderrig die B-C verband - dit is die verband tussen die denke en die gevoel.

Hierdie is een van die belangrikste stappe in die terapeutiese gebeure. Die leerling moet onderrig word dat bepaalde angstige emosies en gedraginge nie sonder meer die gevolg is van bepaalde gebeurtenisse nie, maar grootliks beïnvloed word deur die mens se denke en selfgesprek oor sulke gebeure, met ander woorde, die leerling moet die ABC-model begryp en aanvaar.

Die navorser lig vervolgens aspekte van die proses uit, wat uit die onderhoud met André aan die lig gekom het:

Die navorser: *Die meeste van ons probleme word veroorsaak deur gevoelens wat by ons ontstaan as gevolg van die wyse waarop ons dink. In die geval van sekere gebeure sal alle mense dieselfde voel. Veronderstel ek neem 'n speld en druk dit in jou arm, hoe dink jy sal jy voel?*

André: *Dit sal seer wees.*

Die navorser: *Reg, vir alle mense sal dit 'n geval van fisiese ongemak*

veroorsaak. Veronderstel nou dat jy gaan inkopies doen. Jy dra baie pakkies en jy is baie moeg. Skielik, stamp iemand teen jou en al jou inkopies val op die grond, hoe voel jy nou?

André: Ek voel vies ... kwaad.

Die navorser: Reg, maar terwyl jy besig is om jou pakkies op te tel kyk jy op en jy sien dat die man wat teen jou gestamp het, is blind. Hoe voel jy nou?

André: Ek voel jammer, ek voel skuldig dat ek kwaad geraak het.

Die navorser: Ja, nou voel jy anders, maar wat gebeur het is dat jy anders gedink het oor dieselfde situasie. Kom ek verduidelik dit vir jou.

Ek sal dit soos volg uiteensit dan sal jy beter verstaan.
(Die navorser skryf die volgende neer):

Wat gebeur?	Hoe dink ek?	Hoe voel ek?
Ek slaag nie in 'n Wiskundetoets nie.	Ek is dom.	Ek voel sleg, ek voel 'n mislukking.

André, stem jy saam met wat ek nou vir jou neergeskryf het?

André: Nee, want ek kan vir myself gevra het, hoekom ek nie goed gedoen het nie. Ek het miskien nie goed voorberei nie.

Die navorser: Watter gevoel sal jy dan kry?

André: Ek sal teleurgesteld wees, maar ek kan besluit om harder te werk in Wiskunde.

Die navorser: Dit is baie goed. Jy begin nou verstaan. Kom ek verduidelik vir jou die verband tussen die denke en die gevoel van 'n mens ook soos volg: (Die navorser verduidelik by wyse

van 'n skets soos uiteengesit in hoofstuk 6 (verwys na 6.4)
Ons noem dit die ABC van gevoelens.

By A gebeur iets.

By C ontwikkel ek 'n gevoel oor die gebeure by A.

*Nou is dit belangrik vir my om te weet dat ek beheer kan uit-
 oefen oor my gevoelens, want by B kan ek daarvoor dink en 'n
 keuse maak. Nou lyk die ABC van gevoelens so: (Die navorser
 maak steeds gebruik van potlood en papier).*

A = die gebeure.

*B = hoe dink ek oor die gebeure. Is ek realisties in my
 denke?*

*C = My gevoel beheer ek deur realisties by B te dink. Wan-
 neer 'n persoon daarin slaag om realisties oor gebeure in
 die lewe te dink, sal die gevoelens wat hieruit voort-
 vloei tot realistiese optrede lei. Verstaan jy nou hoe
 jy jou negatiewe gevoelens kan verander?*

André: *Ja, dit maak baie sin.*

Die navorser: *Jy kan dus self besluit: Is my denke rasioneel of irra-
 sioneel? Om uit te vind of jou denke rasioneel is, kan jy vir
 jouself vra: Is daar genoeg bewys dat my denke realisties is
 of kom ons sê, waar is? As daar genoeg bewyse is dan is jou
 denke rasioneel. Indien jy nie genoeg bewyse het nie, dan
 dink jy irrasioneel. Verstaan jy, André?*

André: *Ja, maar gee my net 'n voorbeeld van wat u bedoel?*

Die navorser: *Goed. Doen die volgende saam met my. Ek gee aan jou 'n
 sin. Dan besluit jy of dit waar of vals is, met ander woorde
 of dit 'n rasionele of irrasionele gevolgtrekking is: Niemand
 op aarde sal ooit jou beste vriend wees nie.*

André: *Irrasioneel vals.*

Die navorser: *Jy sal gelukkiger op skool wees, as jy harder werk.*

André: *Rasioneel waar.*

Die navorser: *Jy doen nooit iets wat reg is nie.*

André: *Vals irrasioneel.*

Die navorser: *Jy wens jy kan meer vriende by die skool hê.*

André: *Waar rasioneel.*

Die navorser: *André, dink jy, jy kan hierdie ABC van gevoelens nou vir my verduidelik soos jy dit verstaan?*

André: *Dit kom daarop neer dat my denke my gevoelens bepaal. Die wyse waarop ek dink sal my gevoelens en optrede bepaal. As ek oor gebeure realisties dink sal my gevoelens ook realisties wees en sal ek daarvolgens optree. Dit is die B in die ABC wat vir my kan help om anders te voel.*

Die navorser: *Dink jy as 'n mens realisties kan dink en jy kan daarin slaag om anders oor gebeure te voel, 'n mens in elk geval nog irrasioneel of onrealisties sal optree?*

André: *Nee, want jou denke en jou gevoel beïnvloed tog jou gedrag.*

Die navorser: *Baie goed, André!*

Stap 7 *Evalueer opvattinge - onderskei tussen rasonale en irrasionele opvattinge.*

Nadat die navorser seker was dat André die verskil verstaan tussen rasonale en irrasionele denke, het die navorser hom aangemoedig om na sy eie situasie te keer.

Die navorser: *Onthou nou die verskil tussen rasonale denke en irrasionele denke. Kom ons pas dit nou toe op jou eie situasie. Wat het jy vir jouself vertel omtrent die skool, die onderwysers en die ander leerlinge?*

André: *Die onderwysers behoort my by te staan met my probleme. Hulle moes meer simpatiek gewees het. Hulle behoort van beter te*

weet. Die ander kinders kyk neer op my. Hulle moenie my van uitskree as hulle my sien nie.

Die navorser: *Goed, nou wat is jou vereistes aan hulle wat jou uiteindelik so angstig gemaak het?*

André: *Die onderwysers behoort my te help en die ander kinders moenie op my neersien nie.*

Die navorser: *Nou watter tipe persoon, dink jy, sal jy wees as die onderwysers jou nie help nie en die ander kinders sien neer op jou?*

André: *Mislukking, niks.*

Stap 8 Bring sy irrasionele opvatting in verband met C.

André het reeds die B - C verband geleer in stap 6. Die navorser het nou probeer om André se eie irrasionele opvatting in verband te bring met sy gevoelens by C.

Die navorser: *André, verstaan jy solank jy eis dat jou onderwysers jou behoort te help, solank jy glo dat jou maats op jou neersien en jy 'n mislukking is, sal jy hulle vermy en nie sosiale kontak met iemand by die skool maak nie?*

André: *Ja, ek verstaan dit.*

Die navorser: *Nou, as jy die gevoelens van angs wat jy omtrent die skool en jou toekoms ervaar wil verander na gevoelens soos byvoorbeeld kommer eerder as angs, wat dink jy behoort jy te doen?*

André: *My opvatting moet verander. Ek moet aan daardie B van die ABC werk. Ek moet probeer om anders te dink.*

Die navorser: *Jy is heeltemal reg. Jy kan veral probeer werk aan die gevoel dat die mense soos jou onderwysers en die ander kinders jou soos niks laat voel.*

Stap 9 Voer 'n dispuut oor irrasionele opvattinge.

Die volgende stap behels die gebruik van bevraging en die didaktiese wyse van disputasie.

Die navorser: *Kom ons praat nou oor jou opvattinge omtrent die skool en jou skoolbywoning. Daar is basies drie wyses waarop jy jou opvattinge kan betwis. Die eerste wyse is om jouself af te vra of jou opvatting logies is. Jy het 'n behoefte om te weet wat die toekoms en dan veral volgende jaar vir jou sal inhou, is ek reg?*

André: *Ja.*

Die navorser: *Is dit logies dat jy nou presies moet weet wat die toekoms vir jou inhou omdat jy voel jy moet dit nou weet?*

André: *Ek veronderstel dit is nie logies nie.*

Die navorser: *Hoekom nie?*

André: *Wel, ek veronderstel omdat ek presies wil weet wat volgende jaar gaan gebeur, gaan nie beteken dat ek dit sal uitvind nie.*

Die navorser: *Ja jy is reg, weet enige mens wat die toekoms vir hulle inhou?*

André: *Nee.*

Die navorser: *Dit bring ons dan by die tweede manier waarop jy jou opvattinge kan betwis. Is dit realisties? Veronderstel daar is 'n universele wet wat bepaal dat elke mens presies sal weet wat in die toekoms met hom sal gebeur, wat dink jy kan gebeur?*

André: *Dit beteken dat elke mens presies sal weet hoe sy hele lewe daar gaan uitsien. Dit is nie realisties nie.*

Die navorser: *Goed, nou kom ons by die derde manier waarop jy jou opvattinge kan betwis. Wat is die bruikbaarheid van so 'n*

opvatting, met ander woorde wat se gevolge hou dit vir jou in?

André: *Ek veronderstel as 'n mens regtig moet weet wat die toekoms sal inhou, kan dit tot chaos lei.*

Die navorser: *Hoekom sê jy so?*

André: *Vir mense met 'n swak toekoms mag dit angstigtheid inhou en sal hulle nie meer enige uitdagings aan hulle-self wil stel nie.*

Die navorser: *Presies, so 'n opvatting kan dus slegs probleme veroorsaak, dit is dan ook wat vir jou probleme veroorsaak het. Onthou nou André, die oomblik as jy vir jouself sou sê 'n ding of 'n persoon behoort so te wees of op te tree, kan jy vir jouself die volgende vrae afvra: Is dit logies?*

Is dit realisties?

Sal dit goeie gevolge afgee?

Onthou jy kan hierdie vrae toepas op elke gebeurte wat in jou hele lewe mag plaasvind. Kom ons gaan nou terug na jou probleem van angstigtheid om die skool by te woon. Jy sê jy is angstig omdat jy nie weet wat die toekoms vir jou inhou nie. Behoort jy dan te weet wat die toekoms vir jou inhou?

André: *Nee.*

Die navorser: *Wat dink jy kan jy omtrent jou toekoms doen?*

André: *Ek kan wel bekommerd wees oor my toekoms, miskien is dit 'n beter idee om te begin beplan vir my toekoms.*

Die navorser: *Wat kan jy doen?*

André: *Ek moet die skool bywoon en my werk beplan.*

Die navorser: *As jy daarin kan slaag, wat dink jy sal gebeur?*

André: *Ek sal beter voel oor myself.*

Stap 10 Berei die leerling voor om tot 'n verdieping en oortuiging van rasionele opvattinge te kom.

Die navorser: *André, hoe dikwels dink jy sal jy jou irrasionele opvattinge moet betwis voordat jy in die alternatiewe, naamlik die rasionele sal kan glo?*

André: *Dikwels.*

Die navorser: *Ja, jy is reg, weet jy hoekom?*

André: *Ek het 'n gewoonte daarvan gemaak om irrasioneel te dink.*

Die navorser: *Presies, en om 'n gewoonte te verbreek neem tyd en geduld. 'n Persoon voel dikwels ongemaklik om iets nuuts aan te leer. Onthou nou as jy nie weer skool toe wil gaan nie, mag jou gevoel van angstigtheid jou weer oorweldig omdat dit nou vir jou 'n gewoonte geword het. Nou kan jy egter vir jouself sê dat jy wel by tye bekommerd mag wees, maar dat die angstigtheid net negatiewe gevolge inhou.*

André: *Ja, dit beteken ek moet nou die ou opvatting betwis en ek moet reageer op die nuwe opvatting.*

Die navorser: *Presies, totdat jy van jou nuwe en meer realistiese opvatting 'n gewoonte kan maak.*

Stap 11 Moedig die leerling aan om die nuwe kennis in die praktyk toe te pas, maak gebruik van huiswerkopdragte.

André se vermoë om sy irrasionele opvattinge uit te daag en sy insig dat dit nodig sal wees om alternatiewe rasionele opvattinge te beoefen, wys daarop dat hy gereed is om spesifieke huiswerkopdragte te onderneem.

Die navorser: *Dit gaan egter baie werk verg. Dit is daarom nodig om in die tydperk tussen die terapie-sessies te oefen wat jy in die sessies leer. Kan jy dit verstaan?*

André: *Ja, dit maak sin.*

Die navorser: *Goed. Maak dit nou vir jou sin om die drie vrae toe te pas, naamlik: Is dit logies? Is dit realisties? Watter gevolg sal dit vir my inhou? Veral omtrent jou angstigtheid om skool by te woon en om jou huiswerk te doen. Jy kan die drie vrae toepas op die meer realistiese alternatiewe: Dit is goed om soms bekommerd te wees, want dan kan ek my beter voorberei in my skoolwerk. Ek kan vrae vra as ek nie verstaan nie. Ek kan ook begin werk aan my sosiale verhoudings by die skool. Dit kan vir my lekker word om skool toe te gaan as ek ook gewillig is om verantwoordelikheid te aanvaar.*

André: *Ja, ek weet as ek daardie vrae oefen en toepas sal dit my help.*

Die navorser: *Wanneer en waar gaan jy dit oefen?*

André: *In die oggend, dan weer in die middag en dan saans.*

Die navorser: *Goed, maar kom ons besluit ook hoe lank jy dit elke keer gaan doen.*

André: *Ek sal elke keer vir ten minste vyf minute die vrae gaan toepas.*

Die navorser: *Dink jy daar sal enige probleme wees om dit te oefen?*

André: *Nee, ek is seker ek kan dit doen.*

Die navorser: *Goed. Ek het vir jou die vrae neergeskryf, probeer nou om dit ook van toepassing te maak in ander aspekte van jou lewe waar jy voel jy probleme ondervind.*

Die navorser het besluit om André voorlopig eenmaal per week vir terapie te neem.

Vervolgens sal elke terapisessie begin deur die toepassing van STAP 12, naamlik die kontrolering van die huiswerkgedagte. STAP 13 behels die bevordering van en die toepassing van realistiese betekenisgewing in die

leerling se lewe, soos die leerling reeds gedurende die eerste onderhoud geleer het. Dus die doelstelling, vir alle opvolgende terapisessies, is die versterking en inoefening van realistiese betekenisgewing by die leerling.

7.2.2.3 Gevolgtrekking: Die fenomeenbeeld

Uit die eerste onderhoud het die volgende fenomeenbeeld na vore gekom:

- André voel onseker oor homself.
- Hy ondervind relasieprobleme met mense veral met sy onderwysers, portuurgroep en selfs met sy gesinslede.
- Dit kom voor asof André se probleme teruggevoer kan word na relasieprobleme wat ontstaan het as gevolg van oorbeskerming deur sy moeder en ouma. Dit blyk asof hy onseker is om te waag.
- André toon ook 'n geneigdheid om onrealistiese verwagtinge te stel aan sy onderwysers, sy portuurgroep, sy moeder en aan homself.
- Dit kom voor asof André se probleme uiteindelik teruggevoer kan word na relasieprobleme wat ontstaan het as gevolg van onrealistiese betekenis wat deur hom toegeken is.
- Hierdie geneigdheid tot onrealistiese betekenisgewing het tot gevolg dat hy oor sy selfidentiteit twyfel. Hy voel absoluut verward en alleen.

7.2.3 Die relasiebeeld

Die navorser het besluit om ook 'n diagnostiese onderhoud met André se moeder, sy voogonderwyser asook met lede van sy portuurgroep te voer om sodoende 'n meer objektiewe beeld van sy relasies te verkry. In die onderhoude met sy moeder en sy voogonderwyser word dit ook ten doel gestel om hulle onmiddellik te betrek by die terapeutiese program. Dit is belangrik dat hulle André voortaan onvoorwaardelik moet aanvaar en steun.

7.2.3.1 Diagnostiese onderhoud met André se moeder

Volgens die moeder is André die oudste van twee kinders uit twee verskillende huwelike. Hy het 'n halfsuster Lisa wat agt jaar oud is.

Die moeder het geen kontak met haar vorige eggenotes nie. André se moeder werk as assuransieklerk en is die enigste broodwinner in die gesin.

Volgens die moeder was daar geen probleme gedurende haar swangerskap met André nie. Dit was 'n natuurlike geboorte en André was baie welkom. Sy het André geborsvoed en hy was 'n gesonde baba met geen probleme nie. André het 3.5 Kilogram tydens geboorte geweeg. Hy het gekruip op agt maande en geloop op een jaar. Sy taalverwerwing was goed en hy het maklik en gou in volsinne gepraat.

André se vader het die gesin verlaat toe André vyftien maande oud was. André is op sesjarige leeftyd skool toe nadat hy vir 'n jaar 'n kleuterskool bygewoon het. Hy is getoets vir skoolgereedheid en is skoolgereed bevind. André het een laerskool en een hoërskool bygewoon.

Die moeder sê sy staan, waar moontlik haar kinders by. Hulle is 'n engelssprekende gesin. Hulle woon nie 'n kerk by nie.

Volgens die moeder is André se huidige gesondheidstoestand goed, maar sy beskerm hom as hy nie skool toe wil gaan nie.

Die moeder sê sy en haar eie moeder probeer alles doen ter wille van die kinders. Op navraag vertel André se moeder dat hulle as 'n gesin nooit iets saam doen nie. Sy sê hulle is ook bang dat iets met André kan gebeur, want haar eie broer is in 'n ongeluk dood. Sy hou nie daarvan dat André na enige ander plek behalwe die skool moet gaan nie.

Volgens die moeder is André baie stil en praat min met enigeen van die familie. Sy vertel onder andere dat André nooit oor sy probleme praat nie. Wanneer André probleme het, is sy nie bewus daarvan nie. Sy verstaan nie waarom hy nou vir die derde jaar sukkel om sy matriek te verwerf nie. Hy het nog nooit voorheen gedruip nie.

Sy vertel ook dat sy tien maande lank met haar dogter Lisa se vader getroud was. Gedurende dié tydperk was André baie aggressief, maar dit het reggekom nadat sy en die tweede eggenoot geskei is.

André se ma vertel ook dat haar moeder, wat in die woonstel langs hulle woon, baie goed is vir die gesin. Dit blyk uit die vertelling dat André se ouma baie voorskriftelik is, maar volgens André se ma bedoel die ouma dit net goed. Die ouma staan ook die gesin finansieel by.

André se moeder sê dat André en Lisa goed oor die weg kom, maar hy praat min met sy halfsuster. Die moeder sê dat niemand ooit by hulle kom kuier nie, die gesin kuier ook nêrens nie.

Die diagnostiese onderhoud met die moeder het die indruk gelaat dat dit 'n geïsoleerde en vereensaamde gesin is. Dit blyk ook asof daar min kommunikasie in die gesinsverband bestaan. Die moeder blyk self onseker te wees, ook wat haar rol as moeder betref. Die dood van haar broer lei tot 'n oorbeskerming van die kinders wat ook bydra tot die vereensaming van die gesin. Dit blyk asof die moeder nie bewus is van André se gevoel van eensaamheid nie, ook nie van die vereensaming van die gesin nie. Die ouma het ook 'n rol te speel in die oorbeskerming van die kinders en in die vereensaming van die gesin. Die inligting wat verkry is, stem in 'n groot mate ooreen met wat André in die eerste onderhoud gesê het, naamlik dat hy nog nooit enige betekenisvolle gesprek met sy moeder gevoer het nie, ook dat hy nêrens heen gaan behalwe na die skool en dat hulle as 'n gesin nooit werklik iets saam doen nie.

7.2.3.2 Diagnostiese onderhoud met André se voogonderwyseres

Die volgende gegewens is uit hierdie onderhoud gekry:

Volgens sy voogonderwyseres is André baie stil. Sy sê dat André se onderwysers eintlik baie lief vir hom is en dat hy baie goed presteer het, maar dat hy heeltemal onttrek het vandat hy die eerste keer in standerd tien gekom het. Een onderwyser het dit soos volg uitgedruk: *He tries to withdraw in the woodpile*, hy wil nie meer raakgesien word nie.

Die onderwyseres voel ook dat hy as gevolg van sy baie afwesighede net

nooit die pas kan volhou nie. Hy het blykbaar, as gevolg van sy teruggetrokkenheid, geen vriende nie. Hy blyk egter tog as mens in sy groep gewild te wees, volgens sy voogonderwyseres luister hy na goedige spot. Op navraag vertel sy dat André nou heelwat ouer is as sy portuurgroep en die seuns in sy groep sal dikwels sy naam uitroep as hy laat 'n die klas kom. Sy voeg by dat dit werklik in 'n gemoedelijke stemming gebeur.

Dit blyk dus uit die onderhoud dat André se onderwysers bewus geraak het van sy erger terugtrekking in sy matriekjaar. Ook blyk dit dat André hom heeltemal terugtrek van sy portuurgroep. Al hierdie dinge dra by tot 'n diffusie in sy relasies met sy onderwysers, sy portuurgroep en wys ook heen na sy eensaamheid op skool.

Daar is gepoog om sy moeder en onderwysers te lei om take aan André op te dra waar hy homself soos volg kan sien:

'n Doelgerigte persoon.

'n Persoon wat op 'n verantwoordbare wyse keuses kan uitoefen.

'n Verantwoordelike persoon.

Sy moeder is veral gevra om nie met verskonings in te staan as hy nie die skool sou bywoon nie. 'n Voorstel is ook aan André se moeder gemaak om André toe te laat om by buitemuurse bedrywigheide van die skool betrokke te raak. Die moeder het versoek of sy en André se ouma 'n verdere afspraak met die navorser kan maak. Die navorser dink dit mag meehelp in die hulpverlening aan André.

7.2.3.3 Samevatting van die relasiebeeld

Volgens hierdie gegewens kom dit voor asof André se relasies met sy gesinslede nie goed is nie. Dit blyk asof eensaamheid en vereensaming 'n kenmerk van die relasies met sy gesin is, relasies wat gekenmerk word deur geen of min betekenisvolle kommunikasie. André se neiging om hom te onttrek, ook by die skool, lei tot 'n diffusie in sy relasies met die onderwysers en sy portuurgroep, hierdie onttrekking lei ook tot 'n totale onttrekking van die skool en skoolwerk.

7.2.4 Die persoonsbeeld

Dit kom voor asof André se betekenisgewing aan sy moeder onrealisties is. Hy voel opstandig teenoor die moeder omdat sy hom nie help nie, tog manipuleer hy haar om verskoning aan te bied vir sy afwesighede by die skool. Hy voel soms opstandig teenoor sy moeder. Sy relasie met sy suster blyk meer positief te wees alhoewel hulle min in gemeen het. Die suster is volgens André te jonk om enige betekenisvolle relasie aan te knoop.

Hy heg voorts onrealistiese betekenis aan sy relasies met sy portuurgroep. Hy wantrou hulle en hy blyk heeltemal onseker te wees in sy kontak met sy portuurgroep. Hy gaan van die standpunt uit dat sy portuurgroep slegs op 'n afbrekende wyse met hom wil spot. Alhoewel André se onderwysers die mening toegedaan is dat sy portuurgroep hom aanvaar en soms goedig spot. André ken irrasionele betekenis toe aan sy onderwysers. Hy onttrek hom by die skool, tog verwag hy dat hulle hom meer moet bystaan. As gevolg van sy onrealistiese betekenisgewing aan homself, naamlik *ek is niks, ek maak nie werklik saak nie*, trek hy homself terug en presteer nie volgens sy potensiaal nie.

André is voortdurend besig om onrealistiese betekenis aan homself te gee. Hy sien homself as "niks". Hy is bang vir verandering omdat hy nie in homself glo nie. Hy is baie verward. Hy weet nie wie of wat hy is nie. Dit alles lei tot 'n lae selfkonsep en besit hy in werklikheid 'n baie swak selfidentiteit.

7.2.5 Beplanning van terapie

Alhoewel beplanning van terapie hier as 'n afsonderlike opskrif gestel word, wil die navorser dit beklemtoon dat die terapeutiese bemoeienis nie eers op 'n later tydstip 'n aanvang neem nie, maar dat dit reeds in der waarheid 'n aanvang geneem het gedurende die heel eerste bemoeienis wat met André plaasgevind het. Formele, gestruktureerde hulpverlening en terapisessies kan egter in hierdie stadium beplan word en 'n aanvang neem.

7.2.5.1 Verwyderde doel van terapie

- * Om André te help om innerlike beheer te verkry.
- * Om André te help om sy potensiaal te aktualiseer.

7.2.5.2 Onmiddellike doelstellings van terapie

Daar sal deurgaans met die terapie gepoog word om André te begelei tot realistiese betekenisgewing aan die self sodat hy 'n realistiese self-identiteit kan verwerf.

Daar sal verder gepoog word om André so ver te kry dat hy betekenis aan homself en aan sy weerstande toeken. Hy sal daadwerklik deur steun-gewing gehelp word tot toenemende:

- aanvaarding van sy identiteit,
- bewustheid van die lewe en homself,
- vashou aan kernidentiteite, byvoorbeeld ek is bo-gemiddeld intelligent, ek is aantreklik ensovoorts en
- uitvoering van uitvoerbare take met gevolglike suksesbeleving.

Die taak in terapie sal vervolgens wees om André bewus te maak van die kernelemente van sy selfgesprek (intrapsigiese gesprek). Hy moet bewus word van sy selfgesprekke. Dit is ook belangrik dat hy daarop gewys word op watter wyse hy betekenis aan sy relasies toeken. Die navorser sal voorts hierdie betekenisgewing saam met André ontleed om hom sodoende daarop te wys dat dit onrealistiese betekenis is. Sodoende sal hy daarvan bewus gemaak word dat hy as gevolg van die onrealistiese betekenisgewing en gevolglike negatiewe beleving ook in sy relasies met mense en dinge nie daarin slaag om op 'n realistiese wyse betrokke te raak nie.

Nadat André van hierdie intrapsigiese dinamiek bewus geword het, sal die navorser poog om hom te steun om sy onrealistiese betekenis te verander in realistiese betekenis wat gevolglik tot meer positiewe selfge-

sprekke behoort te lei. Die spesifieke doel met hierdie bemoeienis is om André se waaghouding positief te beïnvloed sodat hy groter selfvertroue ontwikkel om positief oor te gaan tot die vestiging van 'n realistiese selfidentiteit, wat tot toereikender selfaktualisering behoort te lei. Die navorser sal ook poog om bogenoemde te bereik deur André:

- * bewus te maak van sy moontlikhede, byvoorbeeld sy bogemiddelde intelligensie,
- * daartoe te bring om sy selfagting te verbeter en sy selfaanvaarding te bewerkstellig, en
- * betrokke te laat raak by take buite homself, byvoorbeeld om aan te sluit by sy skool se skaakklub.
- * meer en nuwe realistiese konsepte te laat ontwikkel byvoorbeeld sy portuurgroep meer te vertrou sonder om altyd skepties teenoor hulle te staan.
- * tot 'n meer rasioneel-realistiese hantering van sy probleem te bring deur hom byvoorbeeld te laat verstaan dat hy nie onrealistiese eise aan ander mense kan stel, terwyl hy realistiese eise aan hom gestel, vermy nie.

Daar sal dus deur terapie gepoog word om André se selfvertroue te ontwikkel sodat hy daarin sal slaag om ook meer in homself te glo, wat dan moontlik mag bydra tot realistiese identiteitsvestiging. Deur steun-gewing aan André sal daar dus gepoog word om:

- * hom te help met realistiese betekenisgewing aan homself,
- * sy kennis van sy identiteite uit te brei,
- * hom betrokke te kry by nuwe selfaktiwiteite en
- * hom te steun in die vorming van meer rasioneel-realistiese relasies met die self, ander, idees en dinge.

7.2.6 Verloop van terapie

Na die eerste onderhoud, begin elke opeenvolgende onderhoud volgens die RET-model met stap 12. Dit is die kontrolering van die huiswerk wat aan die leerling gegee is. Daarna word stap 13 volgens die RET-model toegepas. Dit is die bevordering en die toepassing van realistiese betekenisgewing deur die leerling soos die leerling reeds gedurende die eerste onderhoud geleer het.

7.2.6.1 Tweede onderhoud

Die navorser vra aan André hoe dit met sy huiswerk gedurende die afgelope week gegaan het.

Hy sê hy het oor baie dinge gedink. Dié dinge het hy neergeskryf sodat hy dit kon toets aan die vrae wat die navorser aan hom aan die einde van die vorige onderhoud gegee het.

Die vrae was: Is dit logies?
Is dit realisties?
Watter gevolge hou dit in?

André sê onder andere dat hy wel drie keer per dag gedink het oor die dinge wat hy voel hom pla, en dan dit getoets het aan bogenoemde vrae. Hy vertel dat hy elke dag skool toe gegaan het. Dit lyk ook vir hom of hy sy skoolwerk onder beheer kan bring, want hy het aan sy moeder gevra om hom nie toe te laat om na die televisie te kyk as hy moet werk nie.

André sê egter dat alhoewel hy voel dat die vrae hom help, hy nie sover kon kom om sy angstigtheid onder beheer te bring nie.

Die navorser versoek hom om meer hieroor te vertel:

Hy sê alhoewel hy besef hy kan nie nou weer tou opgooi nie, voel hy nog soms so bang. Hy voel hy sal nooit die mas opkom nie. Hy voel asof hy wil weghardloop en dink nog steeds dat sy maats en onderwysers hom as niks sien nie. Hy voel ook soos niks.

Die navorser verduidelik aan André wat hy besig is om te doen. Alhoewel hy werklik standerd tien wil slaag, is sy selfgesprek totaal negatief. Hy gee homself nie 'n kans nie.

Die navorser herhaal wat hy gesê het, naamlik dat:

- hy nie die mas sal opkom nie,
- hy wil weghardloop,
- sy maats en onderwysers met hom spot,
- hy nie van homself hou nie.

Die verdere gesprekke verloop soos volg:

Die navorser: *Hoe klink dit vir jou?*

André: *Negatief.*

Die navorser: *Hoekom dink jy, jy sal nie die mas opkom nie? Sien jy jouself as dom?*

André: *Nee nie dom nie, maar ook nie slim nie.*

Volgens die NSAGT het André 'n IK van 122.

Die navorser: *Kom ek sal vir jou verduidelik waar jy, volgens jou intelligensie, op die normale verspreidingskurwe lê. (Die navorser verduidelik aan die hand van 'n diagram en die gebruikmaking van potlood en papier).*

Daar word aan André verduidelik dat hy 'n bo gemiddelde (normale) intelligensie het. Dat daar moontlik min van sy klasmaats in die kategorie val. Die navorser vra aan hom dat hy nou weer die drie vrae aan homself moet stel ten opsigte van sy intelligensie.

André: *Ek het dit nie besef nie. Alhoewel ek nie sleg gedoen het in my skoolwerk tot aan die einde van standerd nege nie, het ek*

my eerste kwartaal in standerd 10, gedurende my eerste poging, heeltemal gedop.

Die navorser: *Hoe kan jy jou beweringe wat jy nou net gemaak het beoordeel aan die hand van die drie vrae wat ek vir jou geleer het?*

André: *Nee, dit is nie logies om te dink ek kan nie die mas opkom nie.*

Nee, dit is nie realistiese om te dink ek is nie intelligent genoeg om standerd 10 te slaag nie.

Die gevolge vir my was negatief omdat ek geglo het ek kan nie die werk doen nie.

Die navorser: *Vertel my meer van die gevolge.*

André: *Ek het ongelooflik onseker gevoel in die skool, want ek het vir myself gesê ek kan nie.*

Die res van die onderhoud word in beslag geneem om hom te help om sy betekenisgewing aan homself te verander, naamlik om homself meer realisties te sien wat hopelik ook tot realistiese selfaanvaarding mag lei.

Die volgende konsepte word gebruik om bogenoemde doelstelling te bereik:

- Elke persoon is 'n gekompliseerde wese en nie eenvoudig om te verstaan nie.
- Ek is gekompliseerd en nie eenvoudig om te verstaan nie.
- Elke persoon het positiewe en negatiewe eienskappe.
- Ek het positiewe en negatiewe eienskappe.
- 'n Persoon is nie net sleg of net goed as gevolg van sy eienskappe nie.
- Ek is nie net goed of net sleg nie.
- As ek net konsentreer op 'n ander se swak eienskappe, hou ek nie

van die persoon nie.

- As ek net konsentreer op my swak eienskappe, hou ek nie van myself nie.
- Om slegs op my negatiewe eienskappe te konsentreer is irrasioneel, ek het ook positiewe eienskappe.
- Wanneer ek negatief en irrasioneel oor myself dink, voel ek meer ongelukkig met myself as wanneer ek negatiewe rasionele gedagtes oor myself koester.

Die onderhoud word afgesluit deur vir André te vra om aan homself krediete toe te ken vir wat hy die afgelope week bereik het.

André huiwer vir 'n lang ruk, dan sê hy dat hy elke dag in die skool was en dat hy elke dag sy huiswerk gedoen het. Die navorser voeg hieraan toe dat André homself gedissiplineer het om nie televisie te kyk nie, wanneer hy geweet het hy behoort sy skoolwerk te doen.

Vir huiswerk word aan hom gevra om:

- te let op sy selfgesprek, is dit realisties?
- aan sy verhoudinge met sy maats en onderwysers te werk.

Die navorser verduidelik aan hom dat hy ook van sy kant opofferinge moet maak om sy onderwysers en maats nader te trek. Daar word verder ooreengekom dat André sal voortgaan met sy studieprogram wat blykbaar vir hom goed werk. Indien hy enige probleme sou ondervind wat hom daarvan weerhou om skool toe te gaan, onderneem hy dat hy eerder na die navorser sal kom as om uit die skool te bly soos voorheen.

André word ook gevra om die dinge neer te skryf wat sy onderwysers en maats volgens hom doen om hom te bespot. Verder moet hy ook die ABC-model gebruik om bogenoemde gebeurtenisse te analiseer. Daar moet veral op B gekonsentreer word om die gevoelens wat hy ondervind te probeer verander. Hy moet hierdie geskrewe notas saambring na die volgende onderhoud. Hy moet ook verder voortgaan met die toepassing van die drie

vrae om die wyse hoe hy oor dinge dink, te bepaal.

7.2.6.2 Derde onderhoud

André is vir die eerste keer spontaan toe hy die navorser groet. Hy sê dit het die week baie goed gegaan.

Op navraag omtrent die huiswerk waarop hy moes konsentreer vir hierdie onderhoud kom die volgende aan die lig:

Hy was elke dag by die skool. Hy doen nog gereeld sy skoolwerk tuis. Hy dissiplineer homself ten opsigte van programme wat hy op televisie wil kyk. Hy het sy maats en onderwysers begin dophou en besef dat hy totaal negatief was omtrent sy ingesteldheid teenoor hulle. Hy het tot die besef gekom dat die groep in sy klas eintlik alle laatkomers se name skree. Die ander wie se name geskree word, lag daaroor en André sê hy kan ook nou daarin slaag om dit te geniet. Hy noem ook dat hy nog altyd bang was om vrae in die klas te vra, maar hy het daarin geslaag om aan sy onderwyser wat aan hom Wiskunde onderrig, 'n vraag te vra. Sy was besonder vriendelik en het na die periode aan hom gesê hy is baie welkom om enige tyd om hulp te kom aanklop. Hy sê hy voel ook baie beter oor homself.

Die navorser vra aan André waaraan hy graag sal wil werk gedurende die onderhoud. André sê omdat hy meer ontspanne by die skool voel, sal hy graag ook deel van sy portuurgroep wil word. Hy sê hy voel egter nog onseker omtrent homself in die sin dat hy bang is dat hulle hom sal verwerp.

Die volgende punte word uit die dialoog tussen André en die navorser aangehaal.

Die navorser: *Jy voel dat die groep jou as sulks sal verwerp.*

André: *Ja, ek is bang dat dit mag gebeur.*

Die navorser: *Jy het vir my gesê jy voel ook nou meer positief oor jouself. Om watter redes dink jy dan nou, sal jou portuurgroep jou verwerp?*

André: *Ek weet nie, ek voel net onseker.*

Die navorser: *Goed, André, wat kan jy doen om dan sekerheid te kry of hulle jou sal verwerp of nie?*

André: *Ek veronderstel ek kan by 'n groep probeer aansluit.*

Die navorser: *Wat bedoel jy?*

André: *Ek kan byvoorbeeld by die rekenaarklub of die skaakklub aansluit.*

Die navorser: *Reg. As jy daarin belangstel, wat verhinder jou om dit te doen?*

André: *My ma en ouma sal my nooit toelaat nie.*

Die navorser: *Jou ma het aan my gevra of sy en jou ouma 'n afspraak met kan maak, sy het egter dit nog nie gedoen nie.*

André: *Sy sal ook nie. Sy is 'n besluitlose mens. Sy sê sy sal 'n ding doen, maar sy doen dit nie. Ek kan dit nie langer verduur dat hulle my soos 'n babatjie behandel nie.*

Die navorser: *Dink jy, jy kan iets daaromtrent doen?*

André: *Ja, maar ek weet nie hoe nie. Ek word so kwaad en ek is bang ek doen iets of sê iets wat hulle kan seermaak.*

Die navorser: *Nou bly jy stil en praat nooit oor jou gevoelens nie. Ek kry die gevoel dat jy nie regtig iets daaromtrent wil doen nie.*

André: *Natuurlik wil ek, ek is net so onseker hoe om op te tree.*

Die navorser: *Goed André. Veronderstel ek is jou ma. Jy wil nou aan my verduidelik dat jy graag by 'n klub by die skool wil aansluit. Hoe dink jy kan jy dit aanpak?*

Die navorser en André het hier oorgegaan tot rollespel. André is eers baie aggressief en emosioneel. Die navorser probeer aan hom verduidelik dat hy eers goed moet nadink oor wat hy werklik wil bereik voordat hy iets sê. Ook moet hy probeer om oor die hier en nou te dink en nie in 'n woorderstryd betrokke raak om sy moeder en ouma skuldig te laat voel oor wat in die verlede gebeur het nie. Die navorser vra aan André om sekere gedagtes neer te skryf wat hy kan gebruik in 'n positiewe redenasie met sy moeder en ouma, sodat hulle kan toestem tot sy versoek.

Hy skryf die volgende punte neer:

- Ek het meer verantwoordelik begin optree ten opsigte van my skoolwerk.
- Ek wil ook graag deelneem aan die sosiale lewe by die skool.
- Dit is my laaste jaar op skool en ek voel dat ek ook iets anders wil doen behalwe net om die roetine van skoolwerk vol te hou. Ek moet meer vryheid toegelaat word.
- Hulle kan my vertrou, die aktiwiteite vind by die skool plaas en daar is geen gevaar aan verbonde nie.

André oefen met rollespel sy versoek aan sy moeder en ouma met die navorser. Hy is nou rustiger en baie logies in sy uiteensetting.

Die onderhoud word afgesluit deur 'n samevatting van sy huiswerkopdrag:

- Versoek moeder en ouma om hom toe te laat om by 'n buitemuurse aktiwiteit betrokke te raak.
- Indien hulle toestemming gee, tree op, sluit by 'n aktiwiteit aan.
- Gaan voort met toepassing van die ABC-teorie. In geval van onsekerhede moet hy altyd weer die drie vrae toepas om vas te stel of sy eise en optrede realisties is.

Voordat André loop, rig die navorser 'n versoek aan hom om haar toe te laat om 'n battery toetse af te neem sodat daar meer sekerheid

oor sy aanleg, belangstelling en persoonlikheidseienskappe kan wees om hom voor te berei vir 'n beroepskeuse nadat hy skool verlaat het. André deel die navorser mee dat hy reeds 'n battery toetse in dié verband afgelê het. Die skool het hom na 'n persoon gestuur by die Kinderleidingkliniek en dat hyself in besit is van die toetsresultate. Die navorser versoek André om die toetsresultate saam met hom te bring wanneer hy vir die volgende onderhoud kom.

7.2.6.3 Vierde onderhoud

André is baie ontspanne as hy vir die onderhoud opdaag. Die navorser vra aan hom om aan haar te vertel hoe die afgelope week verloop het.

André sê hy voel baie meer positief oor homself en die lewe. Hy sê ook alhoewel hy daarvan bewus is, dat hy nog nie heeltemal gevorder het tot waar hy graag wil wees nie, besef hy, hy het baie vordering gemaak om sy probleme beter te hanteer.

André sê hy het daarin geslaag om met sy moeder en ouma te praat. Hy sê die rollespel met die navorser het hom goed voorberei. Hy sê vir die eerste keer kon hy, soos 'n volwassene en nie soos 'n klein kindjie, met beide praat. Hy het dieselfde punte wat hy gedurende ons rollespel geoefen het, herhaal in sy gesprek met sy moeder en ouma, sonder om emosioneel te raak. André vertel dat sy moeder en ouma eintlik 'n bietjie verbaas gelyk het oor sy optrede, maar beide het ingestem tot sy voorstel.

Op dié punt het André vir 'n rukkie stilgebly, toe hy voortgaan sê hy: *Eintlik was dit my eie skuld dat hulle my so oorbeskerm het, want ek het dit toegelaat. Ek was regtig die oorsaak van my eie probleme, want ek was te bang vir verantwoordelikheid.*

Hy vertel verder dat hy aangesluit het by die skaakklub en dat die ander seuns baie vriendelik was en hom waar moontlik gehelp het. Hy sê dit was vir hom baie lekker en hy sien uit na hulle volgende byeenkoms. Hy belewe dit as 'n nuwe wêreld wat vir hom oopgegaan het. Dit is vir hom lekker om weg te beweeg van die huis en die druk van sy skoolwerk.

Die navorser gee aan André die krediete wat hom toekom, naamlik dat hy

baie vordering maak deur ook besluite te neem en op te tree. Die navorser noem ook aan André dat hy nie net positief klink nie, maar hy lyk ook meer gelukkig en kalm. Hy word gevra of hy die resultate van sy Aanleg-, Belangstelling- en Persoonlikheidstoetse saambring het. (André het aan die navorser gedurende die derde onderhoud vertel dat hy reeds die toetse afgelê het en die resultate in sy besit het.) Hy bevestig dat hy wel die resultate by hom het.

Die navorser verduidelik aan André dat sy graag vandag se onderhoud wil gebruik as 'n beplanningsonderhoud vir sy toekomstige beroep. André stem saam en voeg ook by dat dit hom baie sal help. Hy sê hy wou die navorser vra om hom leiding te gee in dié verband.

Die toetse wat deur André afgelê is, is die Senior Aanlegtoets, die Kodus Belangstellingsvraelys en die Jung Persoonlikheidsvraelys. Die navorser stel aan André voor dat elke toets eers afsonderlik beskou en bespreek moet word. Daar word met die Senior Aanlegtoets begin.

Die navorser het aan André elke keer eers 'n kort verduideliking gegee van elke toets voor sy eie resultate bespreek is. Dit is gedoen omdat André op navraag van die navorser vertel het, dat hy in so 'n toestand was toe die toetsafnemer die resultate met hom bespreek het, dat hy nie veel notisie geneem het nie.

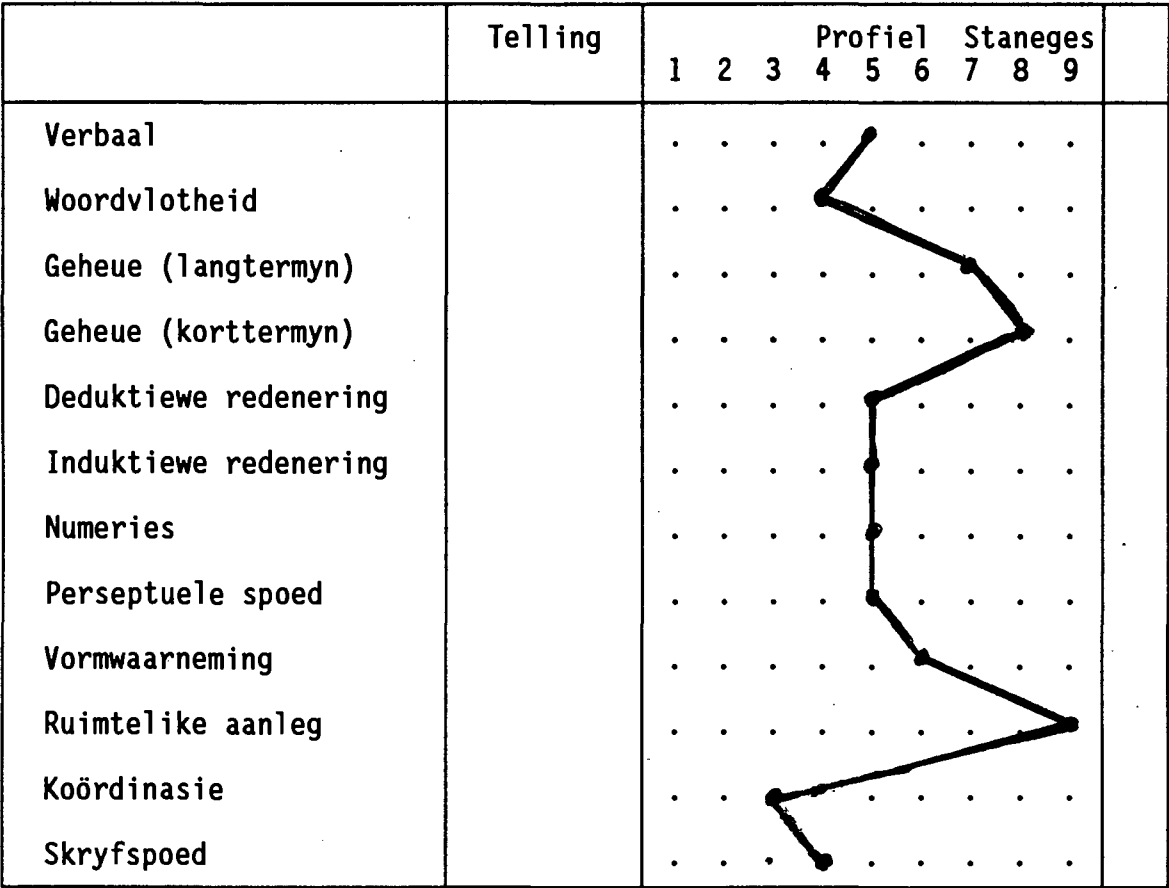
7.2.6.3.1 Senior Aanlegtoets

Die Senior Aanlegtoets is opgestel vir die meting van 'n aantal aanlegte van leerlinge in standers agt, nege en tien en van volwassenes. Die resultate kan gebruik word vir voorligtingsdoeleindes.

Aanleg speel 'n belangrike rol by beroepskeuse aangesien 'n persoon se tellings vir die aanlegte moontlik 'n aanduiding gee van beroepe wat oorweeg kan word. Aanleg kan beskou word as die potensiaal waaroor 'n persoon beskik, wat hom in staat stel om 'n bepaalde vlak van vermoë te kan bereik, met 'n gegewe hoeveelheid opleiding en/of oefening. Aanlegte tesame met ander persoonlikheidseienskappe soos belangstelling, houding en motivering, asook opleiding en onderrig, sal die peil van vaardigheid en bekwaamheid wat bereik sal kan word, bepaal. Die term 'aanleg' word gebruik as sinoniem met 'spesifieke verstandelike vermoë'.

André se aanlegprofiel sien soos volg daar uit:

AANLEGPROFIEL



1. GEESTESWETENSKAPPE

(1)	Verbaal	5
(2)	Woordvlotheid	4
(3)	Geheue	7.5
(4)	Redenering	5
	Gemiddeld	5.4

2. NATUURWETENSKAPPE

(1)	Numeries	5
(2)	Ruimtelik	9
(3)	Vormwaarneming	6
(4)	Redenering	5
	Gemiddeld	6.25

3. HANDELSWETENSKAPPE

(1) Numeries	5
(2) Perseptuele spoed	5
(3) Redenering	5
Gemiddeld	5.0

4. KOÖRDINASIE

(1) Koördinasie	3
(2) Skryfspoed	4
Gemiddeld	3.5

Volgens die resultate van die aanlegtoets het André gemiddeld presteer in die aanlegte wat dui op die volgende studievelde:

Geesteswetenskappe
Handelswetenskappe

André het bogemiddelde resultate behaal in die aanlegte wat dui op die Natuurwetenskappe.

Die lae stanege in toets 11 - Koördinasie dui moontlik daarop dat André nie vinnig genoeg skryf nie, en moeite ondervind om toetse en eksamens te voltooi. Dit mag ook dui op die presiesheid waarmee 'n persoon die taak voltooi. Op navraag het André ook aan die navorser erken dat hy sukkel om sy vraestelle in die eksamen betyds af te handel.

André se gemiddeld in die 10 toetse = 5.9. Hy het 'n stanege van 9 behaal in ruimtelike aanleg wat dui op 'n vermoë om objekte in die gedagtes te visualiseer en te manipuleer ten einde 'n gevraagde oplossing te vind.

(André se geskattè I.K. volgens die resultate = 113.5. Dit is deur die navorser uitgewerk).

Stanege = 7 (Bogemiddeld).

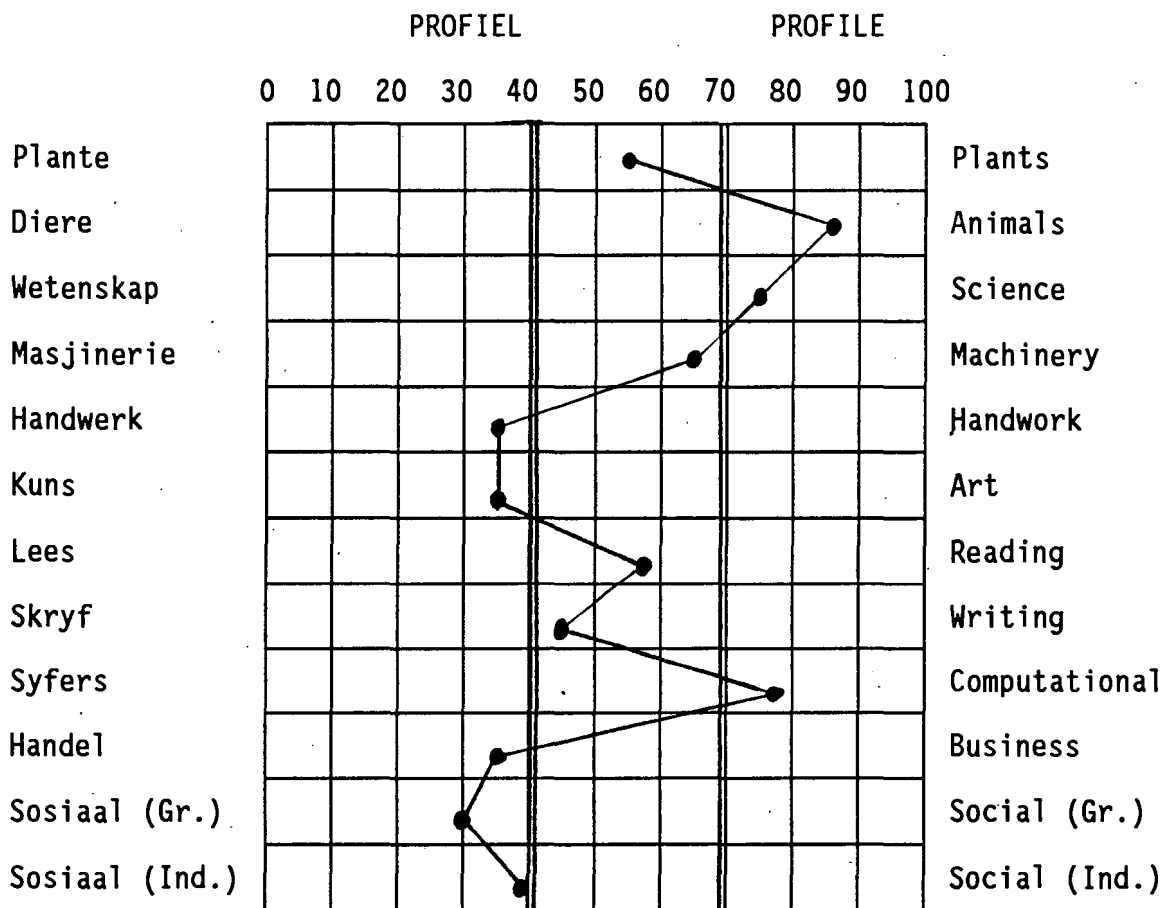
Die Senior Aanlegtoets se resultate dui op 'n bogemiddeld intelligente persoon met die potensiaal om die standerd 10-eksamen te slaag. Die

resultate dui ook daarop dat André 'n sukses van een of ander professie sal maak.

7.2.6.3.2 KODUS-Belangstellingsvraelys

Belangstelling is 'n geneigdheid om relatief konstant voorkeur te gee aan sekere soorte aktiwiteite. As motiverende krag in 'n besluitnemingsproses kan dit 'n bewustelike of onbewustelike rol speel. Dit is 'n gerigtheid van die persoon in sy totaliteit en die verontagsaming daarvan in 'n beroepskeuse kan dus verreikende negatiewe invloede op die algemene welsyn van die persoon uitoefen. Die Kodus-belangstellingsvraelys meet die belangstelling van 'n leerling in twaalf velde van belangstelling wat met breë beroepsrigting ooreenkom.

Belangstellingsprofiel



Die resultate wys op 'n definitiewe voorkeur vir diere, wetenskap en om met syfers te werk. Hy toon 'n neutraliteit vir plante, masjinerie, lees en skryf. Hierdie neutrale velde mag kombineer met bepaalde voor-

keure in die keuse van 'n beroep. Hy toon 'n bepaalde afkeur vir handwerk, besigheid, kuns, kunswaardering en om met mense individueel sowel as in groepe te werk.

7.2.6.3.3 Jung-persoonlikheidsvraelys

Die Jung-persoonlikheidsvraelys is saamgestel om 'n oorsigtelike beeld van 'n individu se persoonlikheidsamestelling in terme van Jung se persoonlikheidsteorie te gee. Die Jung-persoonlikheidsvraelys gee 'n redelike akkurate, selfs al is dit 'n ietwat oppervlakkige, beeld van persoonlikheidsstruktuur binne die raamwerk van Jung se tipologie. Die persoonlikheidsbeeld wat met behulp van die toets verkry word kan nuttig wees vir voorligtingdoeleindes, veral beroepsleiding.

Jung onderskei tussen twee teenoorgestelde basiese houdings, naamlik die ekstrovert en die introvert. Die houdings van ekstroverte en introverte het unieke eienskappe. Mense gebruik selde die houdings in gelyke verhoudings. Gewoonlik sal een houding oorheers. Gevolglik kan een persoon 'n ekstroverte dinktype wees, 'n ander 'n introverte waarnemings-tipe. Alhoewel 'n persoon soms as 'n ekstrovert kan optree en op ander tye soos 'n introvert sal optree, sal een van die houdings grootliks 'n persoon se lewe oorheers.

Persoonlikheidsprofiel

JPV-PROFIEL / JPQ PROFILE

T	Telling Score	Tp	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T
E1/E1	4.25	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	E
DG/TF	6.5	G/F	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	D/T
WN/SN	7.25	N	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	W/S
BP/JP	3.33	P	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	B/J

Tipe/Type I T S P

Opmerkings/Remarks _____

André se introversie is sy oorheersende houding. In introversie vloei die psigiese energie na subjektiewe psigiese prosesse. 'n Persoon wat in homself gekeer is, word 'n introvert genoem.

Jung onderskei verder vier psigologiese funksies. Denke en gevoel is rasonale funksies want hulle maak gebruik van oordeel om tot 'n besluit te kom; waarneming en intuïsie word nie teweeggebring deur denke of gevoel nie. Waarneming en intuïsie word irrasionele funksies genoem omdat 'n mens nie oordeel gebruik om tot 'n gevolgtrekking te kom nie.

André se waarneming is sy oorheersende psigologiese funksie. Jung gebruik die term waarneming om sintuiglike persepsie aan te dui wat alle bewustelike ervaring wat deur stimulering van die sintuiglike organe teweeggebring word insluit. Die produkte van waarneming is konkrete feite.

Die introverte waarnemingstipe persoon, soos alle introverte, is moeilik om te verstaan. Hulle ly aan die tipiese introverte onvermoë om hulleself uit te druk. Hulle word oorweldig deur indrukke wat hulle met moeite assimileer, veral wanneer hulle voorwerpe vanuit 'n subjektiewe oogpunt sien. Hulle het 'n neiging om hulleself in hulle eie psigiese waarnemings te verdiep en die buitewêreld as banaal en oninteressant te beskou. Dit is moeilik om te weet wat hulle dink, aangesien hulle nie die vermoë het om hulleself uit te druk nie.

André se waarneming word ondersteun deur denke. Deur die denke probeer die mens om homself en die wêreld waarin hy leef te verstaan. Denke bestaan daaruit dat idees met mekaar in verband gebring word ten einde 'n algemene konsep of oplossing van 'n probleem te bereik. Dit is 'n intellektuele funksie wat daarop gerig is om dinge te verstaan.

7.2.6.3.4 Aanbeveling

In die lig van die toetsresultate word daar aanbeveel dat André ondersoek instel na die volgende beroepe:

- Argitektuur
- Chemiese ingenieurswese
- Stads- en streeksbeplanning
- Bourekenaar

Nadat die resultate van die batterytoetse aan André verduidelik is, het die navorser ook geskrewe inligting oor die beroepe aan André voorsien.

André het hierna weer lank stil gebly en toe sê hy: *So, ek is 'n mens, ek is nie net niks nie.*

Die navorser wys André daarop dat hy nog altyd 'n mens was en vra aan hom: *Wie het van jou niks gemaak?*

Sy antwoord: *Ek, want ek het my toegelaat om so te dink en dit nog te glo ook.* Hy spreek sy kommer uit oor verdere studies. Die navorser vra aan André om hierdie probleme puntsgewys neer te skryf en dan kan saam gekyk word na oplossings.

André skryf die volgende neer:

- Finansies?
- Watter beroep?
- Waar?

Die navorser sê aan André dat al drie die dinge wat hy neergeskryf het baie realisties en werklik is. André word nou gevra om oor elkeen van die probleme te dink en te besluit wat hy nou daaraan kan doen, ook volgens sy prioriteite.

Hy skryf nou die volgende neer:

1. Watter beroep? Ek sal eers hieroor moet besluit. Ek kan dit doen deur inligting in te win oor die beroepe wat aanbeveel is vir my. Ek kan onder andere inligting verkry van mense wat in die beroepe staan asook geskrewe inligting te verkry in verband met die beroepe. Dan sal ek moet besluit watter beroep ek as mens die beste sal kan hanteer en waarin ek gelukkig sal wees.
2. Waar? Universiteit of Technikon? Ek woon op loopafstand na beide. Ek kan 'n afspraak maak met iemand om my meer te ver-

tel van die beroepe en die toetredingsvereistes. Die duur en die koste van die kursusse moet ook uitgevind word.

3. Finansies? My moeder het nie geld om vir my te betaal nie.

Nadat die navorser dit gelees het, gee sy aan hom die telefoonnommers van die studente-adviseurs by die Universiteit en die Technikon.

Ons praat hierna oor die probleem van finansies. Die navorser verduidelik aan hom dat hy die moontlikheid hiervan ook met die twee studente-adviseurs kan bespreek.

André se toekomsbeplanning word as huiswerk vir hom gegee. Die navorser vra aan André om hom aan te meld by sy voorligtingsonderwyser vir 'n verwysing om oorweeg te word vir ekstra eksamentyd gedurende die finale matriekeksamen. Daar word aan hom verduidelik dat dit wel moontlik is dat hy tot 15 minute ekstra tyd mag kry vir elke uur van die duur van 'n vraestel. Dit mag die onnodige druk en vrees dat hy nie sal klaarkry in 'n eksamen nie, verlig.

Ons besluit om eers weer oor twee weke te ontmoet vir die volgende onderhoud.

Voordat die twee weke verstryk het, daag André een oggend by die navorser se kantoor op. Hy vertel aan die navorser dat hy nie 'n praktiese opdrag van 'n model wat hy moes maak, kan klaarkry nie. Hy sê aan die navorser dat hy totaal paniekbevange is en dat hy nie kans sien om na die skool te gaan nie. Hy verduidelik aan die navorser dat hy die model amper voltooi het, maar 'n sekere soort karton waarvan hy gebruik gemaak het, was nie beskikbaar nie en dus kan hy nie die model voltooi nie.

Die navorser en André praat oor die probleem. Die navorser noem aan André dat daar aan hom gesê is, aan die begin van die terapieverloop, dat daar wel terugslae kan kom, want in die proses om te leer om rasioneel en realisties te dink moet 'n gewoonte verbreek word. Die gewoonte van irrasionele denke en onrealistiese opvattinge moet nou verplaas word deur hierdie rasionele wyse van optrede. Die navorser noem ook aan André dat hy binne 'n baie kort tydperk reeds baie bereik het en dat hy

die krediete ook aan homself moet toeken. 'n Gedeelte van die bespreking word aangehaal:

Die navorser: *Kom ons kyk nou na wat gebeur het, jy het 'n taak nie voltooi nie, nie omdat jy nie wou nie, of omdat jy lui was nie, maar omdat jy nie karton beskikbaar het nie. Nou sê jy vir my jy is totaal paniekerig.*

André: *Ja, ek kan nie skool toe gaan, as ek die model nie voltooi het nie.*

Die navorser: *Goed, kom ons kyk, kan jy nie die gevoel van paniek verplaas met 'n ander gevoel nie?*

André: *Nee, dit is nie reg dat my model nie klaar is nie.*

Die navorser: *Natuurlik wou jy die model graag klaar hê, dit is nou nie klaar nie. Is dit nie moontlik dat jy teleurgesteld is nie.*

André: *Ja, ek is teleurgesteld, maar ek is paniekerig om aan my onderwyser te verduidelik, want hy sal my nooit glo nie.*

Die navorser: *Met ander woorde jy het ook nou namens jou onderwyser sekere besluite geneem.*

André: *Ja, maar ek weet.*

Die navorser: *Nee, André jy weet nie regtig nie. Al wat jy nou besig is om te doen is om uit 'n moontlike onaangename situasie te ontkom. Jou verduideliking aan my hoekom jou model nie klaar is nie, die feit dat jy nie genoeg van die nodige karton kon kry nie, was vir my heeltemal realisties.*

André: *Nou wat as hy my nie glo nie?*

Die navorser: *Goed, veronderstel hy glo jou nie, wat het verander? Dan het jy 'n fout begaan. Kan 'n fout wat 'n mens begaan, al jou ander positiewe hoedanighede wegneem?*

André: *Nee.*

Die navorser: *Hoekom nie?*

André: *Elkeen van ons maak soms foute.*

Die navorser: *Presies, want nie een van ons is perfek nie. Mense is nie noodwendig sleg omdat hulle 'n fout begaan nie. Dink jy, dat mense gestraf moet word as hulle foute begaan?*

André: *Dit hang seker af van die tipe fout wat gemaak word. As die fout so ernstig is en as ander mense ook as gevolg van jou fout ly, moet jy seker gestraf word.*

Die navorser: *Goed, veronderstel nou jou onderwyser glo nie jou verskoning nie, dink jy, jy moet gestraf word omdat jou model nie klaar is nie?*

André: *As hy my straf sal ek dit moet aanvaar.*

Die navorser: *Hoekom sê jy so?*

André: *Ons was lankal bewus van die datum waarop die model moes klaar wees. Ek veronderstel toe ek nie nog karton kon kry nie, kon ek met my onderwyser gepraat het. Ek kon iets omtrent hierdie probleem gedoen het voor vandag.*

Die navorser: *Goed, jy het nou nie, wat staan jou nou te doen?*

André: *Ek veronderstel ek moet nou na die skool gaan en die hele saak aan hom gaan verduidelik.*

Die navorser: *Is daar enige ander oplossing?*

André: *Nee.*

Dit is belangrik om daarop te wys dat die navorser sedert die onderhoude met André se moeder en sy voogonderwyseres nooit namens hom tussenbeide getree het nie. Alhoewel die navorser bewus was van André se groot

onsekerheid om na die lewe, ook die lewe met probleme, uit te reik, het die navorser gevoel dat hy vertrou moet word om te leer om al die probleemareas in sy lewe te hanteer. Slegs dié wyse van handeling kan aan hom die nodige selfvertroue gee, om nadat hy standerd tien geslaag het, tot die lewe van 'n volwassene met verantwoordelikheid toe te tree.

7.2.6.4 Vyfde onderhoud

André het vir hierdie onderhoud opgedaag en al die opdragte wat aan hom gegee is, was voltooi. Die belangrikste aspek wat duidelik uit die onderhoud na vore gekom het, is dat sy korttermynbeplanning toon dat sy onsekerheid besig was om plek te maak vir besliste beplanning en optrede.

André praat selfs oor die gebeure om die onvoltooide opdrag. Hy het alles aan die onderwyser gaan verduidelik endié was baie tegemoetkomend. André sê hy sou nooit voorheen die moed gehad het om met 'n onderwyser oor 'n onvoltooide opdrag te praat nie. Hy sê ook dat hy nog nooit voorheen so bang was nie.

Die navorser vra aan André of hy dink dit is onnatuurlik om bang te wees onder daardie omstandighede. Hy sê dat hy daaroor nagedink het en dat hy besef het dat enigeen seker maar bangerig sou wees, maar hy besef dat hy totaal oorreageer het, toe hy so paniekerig was. André vertel dat hy al die ander opdragte uitgevoer het, die volgende is daarmee bereik:

- Sy voorligtingsonderwyser het vir hom 'n afspraak met die Onderwysadviseur:Onderwysaangeleenthede gemaak om getoets te word vir ekstra tyd gedurende die matriekeksamen.
- Hy het met beide die studente-adviseurs by die Universiteit en die Technikon onderskeidelik onderhoude gevoer.

André deel aan die navorser mee dat hy besluit het om aan die Technikon te gaan studeer. Hy sê hy het die besluit geneem omdat die kursusse by die Technikon meer praktykgerig is, hy voel ook hy sal beter kan inpas by die Technikon. Verder noem hy ook dat daar min beurse beskikbaar is vir eerstejaarstudente. Die persoon by die Technikon het egter aanbeveel dat André 'n studielening kan aangaan by die firma waar sy moeder

werk. André vertel dat hy reeds met sy moeder die probleem van finansies bespreek het en dat sy reeds die nodige aansoekvorm vir 'n studietoelening bekom het. André sê dat hy finaal besluit het om siviele-ingenieurswese te gaan studeer. Hy besef dat sy grootste belangstelling op daardie studieveld gerig is. André het sy beroepskeuse ook met die onderwyser wat vir hom Tegnie-se-tekeninge aanbied, bespreek en ook dié onderwyser voel dat André van siviele-ingenieurswese 'n sukses kan maak.

Die navorser vra vir André of daar enige ander probleem is waaraan hy nou graag sou wou werk. André sê hy voel hy wil graag voortgaan met die toepassing van die ABC-model in sy lewe, want hy weet dit het vir hom gewerk. Hy sê aangesien hy baie beter oor homself voel en baie meer beheer oor sy eie lewe het en daar op die oomblik niks in sy lewe is wat hy nie kan hanteer nie, hy tog graag voortaan nog eenmaal per maand na die navorser wil kom.

7.2.6.5 Verdere verloop van die terapeutiese gebeure

André het, soos gereël, op 'n maandelikse grondslag na die navorser gekom. Alhoewel hy goed daarin geslaag het om baie meer in beheer van sy denke, gevoelens en optrede te wees, het die navorser gedurende hierdie korter sessies met André nog deurentyd die klem laat val op moontlike verdere verbetering, so is die volgende aan die hand gedoen:

Indien André enige terugslae belewe, moet hy probeer onthou hoe hy vorige kere daarin geslaag het om op te hou om homself as minderwaardig te beskou. Hy moet ook onthou hoe hy vir die onderhoude na die Technikon en na die universiteit gegaan het, en hoe geslaagd dit was. Hy moet aanhou dink aan alles waarmee hy geslaag het, daardie krediete moet hy aan homself gee.

Hy moet aanhou om irrasionele gedagtes uit te daag en self daaroor te debatteer. Hy moet poog om dié dinge te doen waarvoor hy voorheen nie kans gesien het nie, soos byvoorbeeld vrae vra in klasverband, deelname aan meer buitemuurse aktiwiteite en om ook aan sy verhouding met maats te werk.

Hy moet onderskei tussen negatiewe gevoelens wat toepaslike emosies veroorsaak soos byvoorbeeld hartseer, spyt, bang, kwaad wees ensovoorts,

en negatiewe gevoelens wat ontoepaslike emosies veroorsaak soos angs, depressie, selfbejammering, selfhaat ensovoorts.

Hy moet uitstel en getalm, wat tot negatiewe gevoelens en optrede kan lei, voorkom. Onaangename take behoort eerste gedoen te word. Wanneer hy daarin slaag om die onaangename take af te handel, kan hy homself beloon deur iets te doen waarvan hy hou.

Hy moet aan homself bewys dat dit 'n uitdaging is en ook sinvol is, om sy emosionele balans te behou al gaan dit nie altyd goed nie.

7.2.6.6 Die laaste onderhoud met André

André het pas sy rapport vir die rekordeksamen ontvang. Hy vra of die navorser daarna sal kyk. Sy punte lyk soos volg:

Engels	55
Afrikaans	50
Wiskunde	82
Wetenskap	74
Tegniesetekeninge	83
Tegniese teorie	72

Die navorser vra aan André hoe hy oor hierdie punte voel. Die navorser lig enkele aspekte van die onderhoud uit:

André: *Ek dink nie dit is goed genoeg nie.*

Die navorser: *André bedoel jy, jy kan beter doen in jou tale?*

André: *Ja, die tale maar ook in my ander vakke.*

Die navorser: *Jy weet André, toe ons jou aanlegtoets bespreek het, het jy gesien dat taal nie een van jou sterker aanlegte was nie.*

André: *Ja, dit is seker so, maar ek dink nogtans nie dat dit 'n goeie rapport is nie. Wat dink u?*

(Die navorser het besluit op 'n totale omdraaiing van rolle om André se irrasionele opvattinge uit te daag).

Die navorser: *Ja, André ek dink tog jy is reg, dit is regtig nie 'n goeie rapport nie. Inteendeel dit is seker een van die swakste rapporte in jou groep. Jy het nou sover so hard probeer die afgelope jaar, en wat het jy bereik? Niks. Wat dink jy kan jy nou nog doen?*

André het 'n ruk stil gesit, terwyl hy die navorser vraend aangekyk het. Uiteindelik het hy reageer.

André: *Eintlik is dit nie 'n slegte rapport nie.*

Die navorser: *Waarom sê jy nou so, dit lyk vir my steeds swak, sommer baie swak!*

André: (Laggend) *Nee wag nou, nou is u irrasioneel. Ek meen, kyk na die punte, dit is goed. Dit is sommer baie goed. Ek was nog nooit goed in my tale nie, maar ek is ook gelukkig met hierdie punte. Nee, sowaar dit is goed.*

Die navorser: *André, wat is die belangrikste dat ek dink dit is 'n goeie rapport, of dat jy gelukkig is met jou punte?*

André: *Dat dit vir my goed is en dat ek daarmee gelukkig is.*

André was vol selfvertroue in sy vermoë om op sy eie reg te kom. André en die navorser het dertien onderhoude gevoer wat oor agt-en-twintig weke gestrek het. Die navorser ontvang kort na die beëindiging van terapie 'n kaartjie van André, die boodskappie lees: *Dankie dat u my gehelp het om myself te help.*

Vir die navorser het die finale fase van hulpverlening aangebreek toe die volgende vrae positief beantwoord kon word:

Is die adolessent in staat om sy emosionele verwarring op te los?

Is die adolessent in staat om praktiese probleme op te los?

Neem die adolessent verantwoordelikheid vir sy eie emosies?

Is die adolessent gelukkig met sy vordering?

7.3 DIE GROEP

Die navorser het besluit om die groepsterapie te doen met vier dogters. Die dogters is almal in dieselfde skool. Hulle is almal afrikaanssprekend en al vier is in standerd agt. Die vier volg dieselfde kursus op skool en hulle sosio-ekonomiese agtergronde toon 'n groot ooreenkoms. Al vier is deur die skool verwys as gevolg van eetstoornisse. Die lede van die groep word individueel hanteer tot 'n persoonsbeeld van elkeen gevorm is, slegs daarna sal die individue in 'n groep byeenkom en sal groepsterapie toegepas word. Alhoewel die ondersoek van die individuele lede van die groep en die groepsterapie volgens die model geskied wat in die geval André gebruik is, sal die omskrywing van hierdie ondersoek nie so volledig wees nie. Die doel met die volledige omskrywing in die geval André was om die toepassing van die RET-model te illustreer.

7.3.1 San

Identifiserende besonderhede wat deur die skool verskaf is:

Naam	: San	Klas	: St. 8
Aantal skole besoek	: 2	Kronologiese ouderdom:	15:10
Huistaal	: Afrikaans	Skoolbesoek	: Gereeld
Aantal kere gedruip	: Geen	Gesondheid	: Baie goed

Vorige IK-bepalings N.S.A.G.T N.V. 121 V. 124 T. 124.

Skolastiese prestasie:

JAAR	1990	1991	1992
STANDERD	6	7	8
Afrikaans	68	70	65
Engels	66	68	70
Wiskunde.....	75	70	65
Geskiedenis	73	80	
Aardrykskunde	75	82	

JAAR	1990	1991	1992
STANDERD	6	7	8
Algemene Wetenskap..	75	70	
Biologie			75
Duits	71	75	
Ballet	84	82	85
Rekeningkunde	70	75	80

7.3.1.1 Funksioneringsbeeld

San word deur die skool aangemeld. volgens die skool se aanmelding is San 'n koshuisinwoner. Sy is 'n bogemiddelde skolier. San is 'n uitstaande balletleerling wat volgens die aanmelding geneig is om tydperke nie te eet nie omdat sy die indruk het dat sy oorgewig is. San se ouers het toestemming verleen dat sy verwys word.

7.3.1.2 Fenomeenbeeld

7.3.1.2.1 Diagnostiese onderhoud

San het op haar eie na die navorser se kantoor gekom vir die onderhoud. Sy is 'n mooi, netjiese dogter. Sy kom selfversekerd en vriendelik voor. Sy is beslis nie oorgewig nie.

Nadat die navorser San gegroet het, oor terapie en die verwagting van terapie gepraat is, is aan San verduidelik dat hierdie onderhoud individueel sal geskied, maar dat daar voortaan in 'n groep van vier gewerk sal word. San is baie entoesiasties en vertel onder andere dat sy weet daar is ander dogters in haar groep wat dieselfde probleem as sy ondervind.

Op 'n vraag aan San om meer inligting oor haarself te verskaf en om ook die probleem wat aanleiding gegee het tot haar verwysing toe te lig, het die volgende besonderhede aan die lig gekom:

Haar gesin woon op 'n groot plattelandse dorp. Haar vader is 'n vooruitstrewende sakeman met sy eie sakebelange. Haar moeder help haar

vader in sy besigheid. San is die oudste van twee kinders. Haar jonger broer is in graad twee. San is baie lief vir haar gesin, sy gaan meeste naweke huistoe en is dus volgens haar nie "afgesny" van haar familie nie.

San vertel verder dat sy baie gelukkig is in die skool en by die koshuis. Sy sê dat sy wonderlike vriendinne het. Hulle is lief vir mekaar, hulle doen baie dingetjies saam soos om teater toe te gaan, tennis te speel, inkopies doen en partytjies te hou. As 'n groepie is hulle baie lojaal teenoor mekaar.

San sê sy hou van haar onderwysers en geniet haar vakke, sy bly egter die liefste vir haar ballet. Sy sê alhoewel sy nie eendag 'n professionele balletdanser wil word nie, sal sy baie graag ballet wil onderrig. Ballet is vir haar heerlik en volgens haar "my hele lewe". San sê sy en haar maats speel soms tennis, maar daar is min tyd vir ander aktiwiteite in haar lewe, omdat haar ballet soveel tyd en aandag vereis.

Volgens San het sy 'n baie goeie verhouding met haar vader en is sy baie lief vir haar jonger broer. Sy sê sy kan probleme met haar vader bespreek wat sy nooit met haar moeder sal bespreek nie. Haar moeder is baie dominerend en San sê sy is soms bang sy sê iets verkeerd.

San vertel dat haar probleem egter haar "gewig" is. Volgens haar word alle dogters wat ballet neem elke Maandag deur die balletonderwyseres geweeg, want 'n balletdanser mag nie vet wees nie. Sy sê haar verhouding met haar moeder is nie goed nie. Alhoewel sy baie lief vir haar moeder is, voel sy asof sy in haar moeder se oë niks reg en goed kan doen nie. Sy sê dat haar moeder altyd vir haar sê sy is vet. Sy noem onder andere dat haar moeder maer was toe sy jonk was, maar dat sy nou vetter is. Haar moeder het aan haar gesê dat sy nie sal toelaat dat San haar lewe weggooi deur vet te word nie.

San vertel dat wanneer sy huistoe telefooneer, haar moeder altyd eerste vra: *Wat het jy weer vandag geëet?* Wanneer San per bus by haar tuisdorp aankom, is haar moeder se eerste woorde: *Sies, jy het weer vet geword*. Haar moeder koop ook allerhande pille en medikasie wat San moet drink om maer te word.

San sê haar moeder is baie ambisieus en wil hê dat San altyd die beste moet presteer. San sê sy het op 'n punt gekom dat sy enige ding sal doen om haar ma te "vermaak" (spite). Sy "vermaak" naamlik haar moeder deur elke keer nadat sy huistoe gebel het en haar ma haar gevra het wat sy weer geëet het, al die dinge wat sy gewoonlik nie mag eet nie, soos sjokolade en roomys, te eet. Sy sê dat dit haar 'n gevoel van genoegdoening laat ervaar. Daarna voel sy egter skuldig, dan steek sy haar vinger in haar keel om te probeer om van al die kos ontslae te raak.

San sê sy het by breekpunt gekom, sy kan die druk wat haar moeder op haar uitoefen, nie verder hanteer nie. Haar moeder dreig nou om San uit haar huidige skool te neem as sy nie volgens haar moeder se wense gewig verloor nie. Dit sal beteken dat San standerd agt moet herhaal omdat die skool op haar tuisdorp ander vakkeuses aanbied. San sal ook nie meer by haar maats wees nie en sy sal nuwe verhoudinge met onderwysers moet stig. Sy sê sy voel moedeloos, sy voel soos niks. Sy belewe haarself as 'n marionet in die hande van haar moeder. Sy sien haarself as vet en as 'n hopelose mislukking sonder enige selfvertroue. Dit voel soms vir haar of sy haar moeder eerder haat as om haar lief te hê.

Die belangrikste aspekte wat verder gedurende die onderhoud aan die lig gekom het is die volgende:

- San wil werk aan haar eetsteurnis en haar persepsie ten opsigte van haar liggaam.
- Sy versoek die navorser om 'n onderhoud met haar moeder te voer.
- Die navorser verduidelik die beginsels van RET aan San deur die ABC-model toe te lig, verwys 6.4. Die verband tussen emosies en denke kry veral aandag. Die navorser verduidelik aan haar dat die meeste van 'n persoon se probleme dikwels veroorsaak word as gevolg van die wyse waarvolgens die persoon daaroor dink. Dit is dikwels nie die gebeure in ons lewe wat die probleme veroorsaak nie, maar die irrasionele en onrealistiese denkwysse wat negatiewe emosies en -optrede tot gevolg het. Daar word verder aan San die verband tussen B en C verduidelik naamlik, dat 'n persoon daarin kan slaag om irrasionele opvattinge tot rasonale opvattinge te verander. Dieselfde voorbeelde wat aan André voorgehou is, verwys Stap 6,

7.2.2.2, word ook hier gebruik. Die irrasionele oortuiging van mense soos byvoorbeeld, ek behoort op 'n sekere wyse op te tree of ander mense behoort of behoort nie sekere dinge te doen of te sê nie, word ook toegelig.

- Die drie vrae wat gevra word om te toets of by rasionele denke gehou word, word bespreek, naamlik:
 - Is dit logies?
 - Is dit realisties?
 - Watter gevolge hou dit vir my in?
- San word gevra om op haar beurt aan die navorser die beginsels van RET te verduidelik. Dit is baie belangrik dat die leerling presies verstaan wat die doelwit met RET is.

Die navorser vra aan San om meer te vertel omtrent haar gevoelens wanneer haar moeder haar bel en haar uitvra oor wat sy geëet het. Sy sê sy is buite haarself van woede en frustrasie, sy voel dan of sy haar ma ook wil seermaak. Dit is dan wanneer sy haar gaan ooreet.

Die navorser: *Dink jy, jy kan die gevoel van woede en frustrasie verander na teleurstelling?*

San: *Ja, noudat ek geluister het na die ABC-teorie van RET, besef ek dat ek slegs myself te nagekom het. Dit is net dat ek elke keer seergemaak voel as sy altyd net oor kos wil praat.*

Die navorser: *Dit is verstaanbaar, met ander woorde jy het die reg om teleurgesteld te wees, sonder om jouself verder te na te kom.*

- San word gevra om as huiswerk-opdrag die ABC-teorie van RET toe te pas, nie net ten opsigte van haar eetgewoontes nie, maar ook ten opsigte van enigiets anders wat by haar negatiewe gevoelens en negatiewe gevolge veroorsaak. Sy moet ook die drie vrae toepas om te besluit of sy rationeel dink.
- Sy moet verder by haar balletonderwyseres presies uitvind wat haar ideale gewig, as balletdanser in ooreenkoms met haar lengte, be-

hoort te wees. San word gevra om haar opdragte skriftelik te voltooi en saam te bring wanneer die groep bymekaar kom. Die datum en tyd vir die eerste groepsbyeenkoms word aan haar verskaf.

7.3.1.2.2 Samevatting van die fenomeenbeeld

Samevattend lyk dit of daar moontlik van die volgende sprake kan wees:

- Sy voel verward en alleen.
- Sy beleef verwerping.
- Sy glo nie in haarself nie en het 'n lae selfkonsep, sy voel identiteitloos, in haar woorde soos 'n "marionet".
- Haar relasies met haar moeder is swak.

7.3.1.3 Relasiebeeld

Die navorser het besluit om ook 'n diagnostiese onderhoud met San se moeder, voogonderwyser en balletonderwyseres te voer om sodoende 'n meer objektiewe beeld van haar relasies te verkry. In die onderhoude word ook ten doel gestel om haar moeder en onderwysers onmiddellik te betrek by die terapeutiese program. Dit is belangrik dat hulle San onvoorwaardelik moet aanvaar en steun.

7.3.1.3.1 Diagnostiese onderhoud met San se moeder

Volgens die moeder was San in alle opsigte 'n model baba sonder enige probleme. San se geboorte en ontwikkelingsmylpale was normaal.

Die moeder beweer dat sy San altyd aanmoedig en dat sy net die beste vir haar wil hê. Verder vertel die moeder dat sy self 'n "wit-en-swart" mens is. 'n Ding moet goed gedoen word anders is dit nie die moeite werd nie, dit is dan ook hierdie opvatting van haar wat sy aan San wil oordra. San moet as sy met ballet as 'n vak wil voortgaan gewig verloor en sy (San) behoort dankbaar te wees dat haar moeder soveel omgee en haar ondersteun om haar ideale te bereik.

Die navorser het met groot omsigtigheid en geduld aan San se moeder verduidelik hoe San die druk wat op haar uitgeoefen word, veral ten opsigte van haar liggaamsgewig, beleef. Hoewel die moeder dit goed bedoel is daar 'n ander wyse van benadering wat gevolg kan word. San moet ontwikkel in 'n persoon wat op 'n verantwoordelike en verantwoordbare wyse keuses kan uitoefen, 'n persoon wat gelukkig is in haarself. San moet eerder op so 'n wyse bygestaan word sodat sy voel sy het self iets bereik, in plaas daarvan dat sy daartoe gedwing word, ook ten opsigte van haar gewig.

Die moeder sê sy het nooit besef dat San so oor dié dinge voel nie. Sy sê sy is bly dat sy die gesprek met die navorser gevoer het en belooft haar volle samewerking.

Die inligting wat uit die gesprek met die moeder verkry is, stem in 'n groot mate ooreen met wat San te sê gehad het, naamlik dat haar moeder geweldige druk op haar uitoefen om die beste te presteer in alles wat sy doen en dat sy ten alle koste gewig moet verloor.

7.3.1.3.2 Die diagnostiese onderhoud met San se voogonderwyser en balletonderwyseres

Die volgende gegewens is uit hierdie onderhoud gekry:

Dit blyk asof San se onderwysers baie van haar hou, tog voel hulle dat sy geneig is om geweldige druk op haarself te plaas. Sy gee hulle soms die indruk dat sy nooit heeltemal tevrede is met haar prestasie nie. Die balletonderwyseres sê onder andere dat sy opgehou het om die dogters wat ballet neem, te weeg. San het volgens haar glad nie 'n gewigsprobleem ten opsigte van ballet nie. Sy dink San is een van haar beste studente. Sy voel ook dat San geweldige eise aan haarself stel. San het blykbaar drie goeie vriendinne en is baie gewild in haar groep.

7.3.1.3.3 Samevatting van die relasiebeeld

a. Relasie met gesin

San se relasie met haar moeder is nie goed nie. Sy voel dat haar moeder geweldige druk op haar uitoefen om te presteer en die on-

nodige klem wat op haar gewig gelê word, veroorsaak 'n gevoel van moedeloosheid. Sy voel dat haar moeder haar nie regtig verstaan nie en ook nie erkenning gee nie. San se relasie met haar vader en broer blyk baie goed te wees.

b. Relasie met onderwysers

San het 'n goeie relasie met haar onderwysers. Haar onderwysers voel egter dat San dikwels onnodige druk op haarself plaas. Hulle voel sy mag gelukkiger en meer ontspanne wees as sy daarin kan slaag om haarself nie so te "dryf" nie.

c. Relasie met maats

San is gewild in haar groepie. volgens haar is hulle baie lojaal teenoor mekaar, maar hulle kompeteer ook met mekaar.

d. Relasie met objekte en idees

San se relasie met objekte en idees is baie goed. Sy is egter geneig om haarself nie as 'n presteerder te aanvaar nie. Haar onderwysers voel dat sy self te veel druk op haar plaas en moontlik 'n bietjie meer behoort te ontspan.

e. Relasie met die self

San sien haarself as iemand wat niks heeltemal goed doen nie. Sy gee erkenning aan haar mislukkings, maar weinig of geen erkenning aan haar suksesse. Sy sien haarself as vet en het min selfvertroue in haar eie vermoëns. Sy voel sy behoort altyd die beste te wees, as dit nie gebeur nie, is sy niks.

7.3.1.4 Persoonsbeeld

Dit blyk dat haar verhouding met haar moeder nie goed is nie. Sy voel verwerp deur haar moeder omdat sy nooit werklike erkenning van haar moeder kry nie. Haar relasie met haar vader en broer is blykbaar baie goed. Sy het ook goeie relasies met haar maats en onderwysers. Hoewel haar relasie met objekte en idees goed is, gee sy nie aan haarself die

erkenning nie. Sy sien haarself as 'n mislukking, sy is moedeloos. Sy glo nie meer in haarself nie en sy verplaas al hierdie opvattinge ten opsigte van haarself na haar gewig wat volgens haar, haar grootste probleem is. Hierdie onrealistiese betekenisgewing aan haarself lei tot 'n lae selfkonsep en onrealistiese betekenisgewing aan haar selfidentiteit.

7.3.2 Lisa

Identifiserende besonderhede wat deur die skool verskaf is:

Naam	: Lisa	Klas	: St. 8
Aantal skole besoek	: 2	Kronologiese ouderdom:	15:11
Huistaal	: Afrikaans	Skoolbesoek	: Gereeld
Aantal kere gedruip	: Nil	Gesondheid	: Baie goed

Vorige IK-bepalings N.S.A.G.T N.V. 118 V. 108 T. 114.

Skolastiese prestasie:

JAAR	1990	1991	1992
STANDERD	6	7	8
Afrikaans	71	68	70
Engels	70	73	72
Wiskunde.....	83	70	70
Geskiedenis	80	83	
Aardrykskunde	85	81	
Algemene Wetenskap..	76	76	
Biologie			76
Duits	75	75	
Ballet	83	80	82
Rekeningkunde	75	76	77

7.3.2.1 Funkzioneringsbeeld

Lisa word deur die skool aangemeld. Volgens die skool se aanmelding is

Lisa 'n koshuisinwoner. Sy is 'n bogemiddelde skoolier. Lisa is 'n balletleerling wat volgens die aanmelding geneig is om nie kos gedurende maaltye te eet nie. Lisa se ouers gee toestemming vir hulpverlening aan haar.

7.3.2.2 Fenomeenbeeld

7.3.2.2.1 Diagnostiese onderhoud

Die navorser het Lisa by die skool gaan haal vir die onderhoud. Sy is 'n mooi en netjiese dogter. Sy kom vriendelik voor, maar lyk teruggetrokke.

Die navorser het probeer om Lisa op haar gemak te stel in die onderhoudsituasie, deur eers in die algemeen oor haar skool te praat. Die navorser het dit gedoen omdat Lisa gespanne gelyk het. Lisa het gaandeweg meer ontspan en was ook meer spontaan in haar gesprek met die navorser.

Daar is verder met Lisa gepraat oor terapie en die verwagtings van die terapeutiese gebeure is aan haar verduidelik en dat hierdie onderhoud individueel met haar plaasvind, maar dat as sy gewillig is, ons voortaan in 'n groep sal werk. Lisa stem toe nadat die navorser aan haar verduidelik dat die groepie uit vier dogters, almal van haar skool, sal bestaan.

Die navorser vra hierna aan Lisa om 'n bietjie oor haarself te praat en om ook die probleem wat aanleiding gegee het tot haar verwysing, toe te lig. Die volgende besonderhede word deur Lisa verskaf:

Haar gesin woon in 'n voorstad net buite die stad. Sy is 'n balletleerling en omdat sy baie praktiese klasse ook in die middag het, het sy saam met haar ouers besluit om liefers in die koshuis in te woon. Sy gaan elke Vrydagmiddag huistoe. Haar vader is 'n argitek en haar moeder is 'n huisvrou. Sy is die oudste van twee kinders. Sy het 'n jonger suster in standerd vier.

Lisa sê sy is baie gelukkig in die skool en die koshuis. Sy sê die leerlinge by die skool is baie kompetierend. Die kompetisie sien sy as 'n uitdaging, sy hou van uitdagings, sy noem ook dat sy, gedurende stan-

derd vyf, hoofmeisie van haar skool was. Lisa vertel dat sy gawe maats het, maar sy is baie versigtig wat sy vir hulle vertel, want sy vind dit moeilik om mense te vertrou, ook vertrou sy haar maats nie altyd nie. Sy hou oor die algemeen van haar onderwysers, maar sy hou die meeste van haar ballet. Op navraag sê Lisa dat sy nie professioneel wil dans nie, maar eerder ballet wil onderrig.

Lisa sê dit is vir haar moeilik om oor haar gesin te praat, alhoewel hulle materieel alles het wat hulle nodig het, is hulle nie regtig 'n gelukkige gesin nie. Hulle doen nooit dinge saam nie. Sy sê haar jonger suster is baie kinderagtig en irriteer haar geweldig. Alhoewel haar vader 'n goeie beroep beklee, het haar moeder slegs standerd agt geslaag. As gevolg van haar moeder se swak skoolopleiding sien sy haar moeder as 'n mens wat totaal ondergeskik en afhanklik van haar vader is. Lisa sê dit is hierdie gevoel in haar wat veroorsaak dat sy so kompeteer. Sy wil nooit in so 'n ondergeskikte situasie soos haar moeder wees nie.

Haar vader praat omtrent nooit met die lede van die gesin nie, alhoewel sy op navraag erken dat sy maklik met haar vader kan praat as sy iets met hom wil bespreek. Haar ouers plaas geen druk op haar om te presteer nie, sy kry eintlik min erkenning van hulle en doen meeste dinge omdat sy dit wil doen. Sy kry dikwels die gevoel dat sy eintlik nie daar moes gewees het nie, want haar ouers is nie regtig lief vir mekaar nie. Sy sê sy is uit 'n liefdelose huwelik gebore.

Lisa sê dat die balletleerlinge baie aandag gee aan hulle figure. Hulle is geweldig kompetierend met mekaar. Sy sê alhoewel sy goed is met ballet, voel sy dikwels "uit". Sy voel sy is te lank, te vet en te grof om in die groep te pas. Dit voel vir haar dikwels of sy geen selfvertroue in die groep het nie, of sy nie regtig daar hoort nie. Dit is dan wanneer sy sal ophou eet. Op navraag van die navorser sê sy, as sy nie eet nie, voel sy beter oor haarself en kry sy die gevoel dat sy 'n oorwinning oor die ander meisies behaal, sy sê dan weet sy, sy is beter as hulle.

Die belangrikste aspekte wat gedurende die verdere verloop van die onderhoud aan die lig gekom het is die volgende:

- Lisa wil aan haar eetstoornis werk. Sy sê sy wil ook daaraan werk

om meer selfvertroue te ontwikkel.

- Die beginsels van RET, volgens die ABC-model (verwys 6.4), word aan haar verduidelik. Dieselfde prosedure word gevolg soos met André, verwys 7.2.2.2, stap 6. Die leerling moet insig en begrip verkry ten opsigte van die beginsels van RET voordat met die hulpverlening voortgegaan kan word.
- Die navorser vra aan Lisa om haar meer te vertel omtrent die gevoelens wat haar laat besluit om op te hou eet.

Lisa: *Ek voel soos niks tussen my maats in die balletgroep. Omdat ek groot en vet voel, oorweldig 'n gevoel my van ék is nie goed genoeg nie. Ek voel minderwaardig en verag myself.*

Die navorser: *Wie in jou groep laat jou vet voel? Sê een van die groep vir jou, jy is vet?*

Lisa: *Nee, ek sê dit vir myself.*

Die navorser: *Het een van die meisies in die groep al vir jou gesê sy verag jou?*

Lisa: *Nee.*

Die navorser: *Nou wie is dit dan wat jou verag?*

Lisa: *Ek verag myself.*

Die navorser: *Lisa, wat veroorsaak al hierdie negatiewe gevoelens?*

Lisa: *Ek veroorsaak dit, as gevolg van die wyse waarop ek van myself dink.*

Die navorser: *Ja, jy praat met jouself en dink oor jouself op hierdie negatiewe wyse. Dink jy, jy kan hierdie gevoelens van: ek voel vet, ek voel soos niks, verander as jy anders oor jouself begin dink?*

Lisa: *Ja, ek kan seker.*

Die navorser: *Goed, Lisa kom ons kyk na die drie vrae. Jy kan net ja of nee antwoord: Is dit logies om te sê jy is niks?*

Lisa: *Nee.*

Die navorser: *Is dit realisties om te sê jy is niks?*

Lisa: *Nee.*

Die navorser: *Wat was die gevolge van aan jouself te sê: jy is niks?*

Lisa: *Ek het soos niks gevoel.*

- Die navorser vra aan Lisa om as huiswerkopdrag die ABC-teorie van RET ten opsigte van haar selfgesprek toe te pas. Sy moet egter hierdie beginsels ook toepas ten opsigte van haar gevoelens teenoor die ander mense in haar lewe soos byvoorbeeld haar maats en haar gesin.
- Lisa word ook gevra om by haar balletonderwyseres uit te vind, wat haar gewig as balletdanser ten opsigte van haar lengte behoort te wees. Sy moet hierdie opdragte skriftelik voltooi en saambring wanneer die groep bymekaar kom. Die datum en tyd van die byeenkoms word aan haar verskaf.

7.3.2.2.2 Samevatting van die fenomeenbeeld

Dit lyk of hier moontlik van die volgende sake sprake is:

- Haar relasies met haar gesinslede is swak.
- Sy voel niemand stel werklik in haar belang nie.
- Lisa toon 'n geneigdheid om baie krities te staan teenoor haar maats, haar gesinslede en haarself.
- Dit kom voor asof haar probleme teruggevoer kan word tot onrealis-

tiese betekenisgewing wat manifesteer in 'n gevoel van identiteit-loosheid.

7.3.2.3 Relasiebeeld

Die navorser het besluit om ook diagnostiese onderhoude met Lisa se ouers, voogonderwyser en balletonderwyseres te voer om 'n meer objektiewe beeld van haar relasies te verkry. Die onderhoude word verder gevoer om haar ouers en onderwysers onmiddellik te betrek by die terapeutiese program. Dit is belangrik dat Lisa onvoorwaardelik deur hulle aanvaar en ondersteun word.

7.3.2.3.1 Samevatting van die relasiebeeld

a. Relasie met gesin

Lisa se relasie met haar gesin is nie goed nie. Sy voel dat haar gesin liefdeloos is. Sy voel sy kry geen aanmoediging van haar gesinslede nie. Haar relasie met haar jonger suster is ook nie goed nie. Lisa se ouers voel egter dat sy geweldig krities is en dikwels onrealistiese eise aan die gesinslede stel om op te tree volgens haar opvattinge en verwagting.

b. Relasies met onderwysers

Lisa het 'n goeie relasie met haar onderwysers. Haar onderwysers voel egter dat Lisa krities is ten opsigte van haarself. Niks is regtig goed genoeg nie. Sy is ook geneig om terug te trek. Haar onderwysers kry soms die gevoel dat sy as gevolg van haar teruggetrokkenheid nie regtig 'n lid van haar portuurgroep is nie.

c. Relasie met maats

Volgens Lisa het sy goeie maats en is sy gelukkig by hulle. Dit blyk egter dat sy ook ten opsigte van haar maats krities mag wees, want volgens haar slaag sy nie altyd daarin om hulle te vertrou nie.

d. Relasie met objekte en idees

Lisa se relasie met objekte en idees is baie goed. Sy is egter geneig om haarself negatief te beoordeel. In haar klasgroep trek sy haar terug en voel sy, sy kan die skoolwerk nie so goed soos ander hanteer nie.

e. Relasie met die self

Volgens Lisa kompeteer sy graag. Sy is egter geneig om negatief en onrealisties teenoor haarself te staan. As gevolg van haar onrealistiese betekenisgewing aan haarself sien sy haarself as niks in haar portuurgroep. Hierdie selfverwerping probeer sy oorkom deur op te hou eet as 'n bewys dat sy beter as lede van haar portuurgroep is.

7.3.2.4 Persoonsbeeld

Dit blyk asof Lisa se verhouding met haar gesinslede nie goed is nie. Sy voel hulle is 'n liefdelose gesin wat min in gemeen het. Sy voel ook sy kry min ondersteuning van haar gesinslede. Alhoewel haar relasie met haar vriendinne volgens haar goed is vertrou sy hulle nie heeltemal nie. Lisa hou oor die algemeen van haar onderwysers en skoolwerk, maar as gevolg van onrealistiese betekenisgewing van "ek is niks" trek sy haarself terug.

Lisa is voortdurend besig om onrealistiese betekenis aan haarself en ander te gee. Sy sien haarself as groot en vet. Sy is baie verward. In haar verwardheid probeer sy kontrole oor haarself handhaaf deur nie te eet nie. Dit lei tot 'n lae selfkonsep en sy besit in werklikheid 'n baie ontoereikende selfidentiteit.

7.3.3 Berna

Identifiserende besonderhede wat deur die skool verskaf is:

Naam	: Berna	Klas	: St. 8
Aantal skole besoek	: 2	Kronologiese ouderdom:	15:06
Huistaal	: Afrikaans	Skoolbesoek	: Gereeld

Aantal kere gedruip : 0 | Gesondheid : Baie goed

Vorige IK-bepalings N.S.A.G.T N.V. 111 V. 113 T. 113.

Skolastiese prestasie:

JAAR	1990	1991	1992
STANDERD	6	7	8
Afrikaans	74	71	74
Engels	70	76	70
Wiskunde.....	77	69	70
Geskiedenis	78	71	
Aardrykskunde	86	70	
Algemene Wetenskap..	84	70	
Biologie			76
Duits	78	66	
Ballet	80	82	82
Rekeningkunde	75	78	75

7.3.3.1 Funkzioneringsbeeld

Berna word deur die skool aangemeld. Volgens die aanmelding is Berna 'n koshuisinwoner. Sy is 'n bogemiddelde skolier.' Berna is 'n balletleerling en ondervind eetstoornisse, haar gewig blyk 'n probleem vir haar te wees. Berna se ouers gee toestemming vir hulpverlening aan haar.

7.3.3.2 Fenomeenbeeld

7.3.3.2.1 Diagnostiese onderhoud

Berna se vader het haar vergesel na die navorser se kantoor. Berna is 'n mooi en netjiese dogter. Alhoewel sy vriendelik is, kom sy gespanne voor.

Berna is geneig om haar hande saam te wring en maak moeilik oogkontak met die navorser. Die navorser praat met Berna oor terapie, die situasie van vertroue en eerlikheid teenoor mekaar. Daar word ook gepraat oor die gereedheid en gewilligheid van 'n persoon om terapie te ontvang.

Aan haar word verduidelik dat alhoewel hierdie onderhoud met haar individueel sal geskied, sy ook hierna by 'n groep van drie ander dogters kan inskakel vir die verdere verloop van terapie. Berna het meer ontspanne begin lyk en ook toegestem om vervolgens saam met die ander dogters te kom vir verdere onderhoude.

Berna word gevra om aan die navorser meer omtrent haarself te vertel en om die probleem wat aanleiding gegee het tot haarverwysing, toe te lig. Die volgende besonderhede word deur haar verskaf:

Haar gesin woon in 'n groot dorp in die Witwatersrandgebied. Sy het egter besluit om 'n koshuisinwoner te word omdat haar balletklasse dikwels tot laat in die middag duur. Sy gaan elke naweek huistoe. Haar vader is 'n geneesheer, haar moeder is 'n opgeleide maatskaplike werker en is nou 'n huisvrou. Berna het 'n ouer suster en 'n jonger broer. Haar suster is eerstejaar op universiteit en haar jonger broer is in standerd twee.

Berna sê sy is baie gelukkig by die skool, sy het baie goeie vriendinne en vorder goed op skool. Sy hou van haar onderwyseresse. Sy noem egter dat sy die afgelope tyd baie keer laat is vir klas en sy dink dit ontstel sommige van haar onderwysers. Sy sê sy leef haar uit in haar ballet en dit beteken vir haar baie. Op navraag van die navorser sê Berna dat sy definitief professioneel wil dans nadat sy haar skoolloopbaan voltooi het. Sy sê: *Dan wil ek deur die wêreld bekend raak as 'n ballerina.*

Berna vertel verder van haar familie maar sy is baie emosioneel en huil baie gedurende hierdie fase van die onderhoud. Sy sê hulle was nog altyd 'n baie liefdevolle gesin. Sy en haar ouer suster is baie lief vir mekaar, maar hulle sien mekaar nou nie so dikwels soos voorheen nie, want haar suster wat op universiteit is, kom nie so gereeld huistoe nie. Sy het nog nooit baie van haar jonger broer gehou nie, want sy het haarself altyd beskou as die babetjie van die familie, maar na haar broer se geboorte weet sy nie meer waar sy inpas nie. Sy is baie lief vir haar moeder, haar moeder was nog altyd daar vir die kinders. Sy sê alhoewel haar moeder hulle, as kinders, baie aanmoedig om te presteer, het haar moeder nog nooit druk op hulle uitgeoefen om beter te presteer as wat hulle wel doen nie. Hulle as 'n gesin het haar vader, as gevolg van sy

lang werksure baie min te sien gekry. Hy is ook baie nader aan haar broer. Haar vader neem haar broer saam wanneer hy gaan jag of rugby kyk. Sy was egter nog altyd baie lief vir haar pa.

Berna sê haar gewig was nog altyd vir haar 'n probleem. Sy sê dit is egter nie meer vir haar so 'n probleem nie, intendeel voel sy dat dit werklik al is waaroor sy huidig beheer het. Toe sy versoek word om meer omtrent haar beheer oor haar gewig te vertel, begin sy onbedaarlik huil. Hierop sê die navorser aan Berna: *Dit lyk asof hierdie beheer wat jy oor jou gewig uitoefen eintlik ook baie ontstellend is vir jou.*

Berna gaan uiteindelik voort met haar vertelling: Sy sê dat alles tot Desember 1991 met haar goed gegaan het. Hulle was as gesin saam by die see toe haar ouers vir haar, haar suster en broer vertel het dat hulle besluit het om te skei. Berna sê dit was op 14 Desember en vandat dit gebeur het, voel sy asof sy alle beheer oor haar lewe verloor het. Al waaroor sy beheer gekry het was om op te hou eet wanneer sy wil. Dit voel soms vir haar of haar hele lewe tot stilstand gekom het. Sy het nog altyd gedink ander mense se ouers skei. Sy weet nie hoe om die situasie te hanteer nie.

Haar pa of ma praat nie oor die egskeiding nie. Haar pa het uit hulle huis getrek. Sy is bekommerd oor haar moeder, ook oor haarself, haar suster en broer. Sy weet nie of haar vader voorsiening vir hulle gemaak het nie, want niemand praat hieroor met die kinders nie. Sy sê sy is soms bang vir haar gevoelens, sy dink soms sy is besig om mal te word. Sy voel ook skaam en skuldig oor alles wat gebeur het. Skaam, want sy weet nie hoe om aan haar maats te verduidelik van haar ouers nie; skuldig, omdat hulle as kinders seker ook 'n rol gespeel het in die egskeiding.

Die navorser verseker Berna daarvan dat gevoelens van verlies en hartseer, wat die egskeiding van ouers veroorsaak, eintlik normaal is. Haar skuldgevoelens en die gevoel van skaamte is egter onrealisties.

Ons praat oor egskeiding en die navorser noem aan Berna dat hoewel haar ouers van mekaar geskei het, geen ouer ooit van 'n kind kan skei nie. Die navorser laat Berna toe om oor haar vertwyfeling en vrese te praat. Sy noem onder andere dat sy bang is dat haar vader sal ophou om hulle te

sien. Sy en haar broer gaan een naweek per maand na haar vader.

Die navorser stel aan Berna voor dat sy (die navorser) met haar vader praat. Die navorser sal dan aan die vader voorstel om met al drie die kinders te praat en om ook aan hulle eerlik en openlik die hele egskeidingsituasie te bespreek.

Sekere versekerings, deur haar vader, kan slegs op die wyse aan hulle kinders gegee word. Die navorser verduidelik aan Berna dat daar wel aspekte van haar probleem is, wat ons kan hanteer, naamlik haar gevoelens van skuld en skaamte omtrent die egskeiding. Ook kan aan die aspekte van haar eetstoornis gewerk word.

Berna verseker die navorser dat sy graag aan dié dinge wil werk, en dat sy dit baie sal waardeer indien die navorser met haar vader sal praat. Sy sê sy is te kwaad vir hom en sy kry ook nie 'n geleentheid om alleen by hom te wees nie.

Verdere belangrike aspekte wat gedurende die onderhoud ter sprake gekom het, word nou toegelig:

- Omdat dit belangrik is dat die leerling 'n deeglike insig in en begrip van die beginsels van RET en die ABC-model (verwys 6.4) verkry word dieselfde prosedure gevolg, soos in die geval van André, verwys 7.2.2.2 stap 6. Dit word gedoen om aan haar te verduidelik hoe 'n persoon se denke soms onrealistiese gevoelens tot gevolg het.
- Die navorser vra aan Berna om haar gevoelens wat daartoe lei dat sy ophou eet, te beskryf.

Berna: *My gewig was nog altyd vir my 'n probleem. Die dogters in my groep is baie kompetierend en ek het nog altyd onseker omtrent myself gevoel by hulle. Dit was soms of ek gevoel het ek kan nie meeding met hulle nie, dan het ek my gewig die skuld gegee. Ek het nog altyd gevoel ek behoort maerder te wees. Toe my ouers vir ons vertel dat hulle gaan skei het ek gevoelens van skaamte en skuld ontwikkel, toe voel ek, ek het alle beheer oor my lewe verloor. Die enigste wyse waarop ek aan*

myself iets kon bewys was om beheer oor myself en my gewig te verkry, toe hou ek op met eet wanneer ek wil.

Die navorser: *Dink jy, jy kan hierdie gevoelens van skaamte en skuld verander na gevoelens van hartseer en teleurstelling oor wat met julle familie gebeur het?*

Berna: *Ja, ek kan daaraan werk.*

Die navorser: *Wat kan jy doen?*

Berna: *Ek kan vir myself sê dat ek nie die oorsaak van hierdie eg-skeiding was nie. Ek kan ook vir myself sê dat as dit met een van my maats gebeur het, sou ek haar nie verwerp het nie. Ek hoef dus nie regtig skaam daaroor te voel nie.*

Die navorser: *Berna, hoe voel jy as jy hierdie dinge vir jouself kan sê?*

Berna: *Ek voel beter en ek voel verlig.*

Berna word gevra om vir die volgende onderhoud die ABC-model van RET toe te pas. Sy moet probeer om dit in alle situasies waar sy voel sy verloor beheer oor haar gevoelens, toepas. Dit word van haar verlang om die toepassing van die ABC-model skriftelik te doen. Sy moet ook die drie vrae, toepas, naamlik:

Is dit logies?

Is dit realisties?

Watter gevolge hou dit in?

Die navorser gee aan Berna die datum en tyd vir die groepsonderhoud. Berna word verder gevra om met haar balletonderwyseres oor haar gewig te praat. Sy moet uitvind wat haar liggaamsgewig in verhouding met haar lengte behoort te wees.

7.3.3.2.3 Samevatting van die fenomeenbeeld

Dit lyk of hier moontlik sprake van die volgende kan wees:

- Berna is geneig tot onrealistiese betekenisgewing betreffende haar relasies met haarself en met ander.
- Die egskedding van haar ouers het hierdie neiging tot onrealistiese betekenisgewing in haar versterk.
- Alhoewel sy voel sy het beheer oor haarself wanneer sy nie eet nie mag haar eetversteurings 'n gevolg wees van haar gevoelens van skuld en skaamte.
- Selfs voor die egskedding van haar ouers het sy gevoelens van onsekerheid in haar groep ervaar.
- Hierdie onrealistiese betekenisgewing van Berna veroorsaak moontlike gevoelens van verwardheid en onsekerheid wat 'n lae selfkonsep tot gevolg het.

7.3.3.3 Relasiebeeld

Alhoewel Berna aan die navorser gevra het om met haar vader te praat, het die navorser reeds besluit om diagnostiese onderhoude met Berna se vader, haar voorgonderwyser en balletonderwyseres te voer. Die onderhoude word gevoer om 'n meer objektiewe beeld van haar relasies te verkry. Die onderhoude word ook gevoer om haar ouers en onderwysers onmiddellik te betrek by die terapeutiese program. Dit is belangrik dat Berna ondersteun word en onvoorwaardelik deur hulle aanvaar word.

7.3.3.3.1 Diagnostiese onderhoud met Berna se vader

Volgens Berna se vader is sy 'n pragtige dogter en almal in die gesin is baie lief vir haar. Sy is baie gewild onder haar maats en sy het ook baie maats wat by die huis kom kuier. Die navorser praat met die vader oor die wyse waarop Berna die egskedding verwerk. Haar gevoelens van onsekerheid ten opsigte van die finansiële posisie van haar moeder en die kinders word bespreek. Haar vrese dat haar vader sal ophou om hulle

te besoek en haar gevoelens van skuld en skaamte word ook aan haar vader verduidelik.

Berna se vader stem saam dat dit nodig is om as 'n gesin die gevolge van die egskeiding te bespreek. Hy sê dit was 'n emosionele trauma vir sy gesin, maar hy het nie besef dat Berna die egskeiding so verwerk nie. Hy sê hy sal onmiddellik optree om 'n mate van sekuriteit in sy gesin te herstel.

7.3.3.3.2 Diagnostiese onderhoud met Berna se onderwysers

Die volgende gegewens is uit hierdie onderhoud gekry:

Dit lyk asof Berna 'n baie gewilde leerling is. Sy openbaar egter min selfvertroue in haar groep en die afgelope tyd is Berna meer gespanne en dikwels laat vir haar klasse. Dit lyk soms of sy belangstelling verloor. Haar balletonderwyseres sê dat sy een van die beste leerlinge in die balletgroep is. Die navorser kry ook die versekering dat Berna se gewig nog nooit 'n probleem in ballet was nie. Die balletonderwyseres noem ook dat Berna in die afgelope tyd meer gespanne voorkom en dat dit haar dans beïnvloed.

Volgens haar onderwysers is Berna baie gewild in haar groep, maar dit is of sy in die laaste tyd haarself onttrek uit die groep. Die navorser verduidelik dat Berna veral in dié tyd ondersteuning en positiewe samewerking van die onderwysers behoort te kry.

7.3.3.3.3 Samevatting van die relasiebeeld

a. Relasie met die gesin

Berna se relasie met haar gesinslede blyk in die verlede goed te gewees het. Sy hou egter nie baie van haar jonger broer nie, want sy voel hy het haar plek ingeneem as die jongste lid van die gesin. Huidig is sy as gevolg van die egskeiding wat plaasgevind het, besig om van haar gesin te onttrek. Sy voel as lid van die gesin onseker en verward. Haar relasie met haar vader is teenswoordig swak.

b. Relasie met onderwysers

Daar blyk 'n baie goeie relasie te wees met haar onderwysers. Haar onderwysers voel egter dat Berna soms min selfvertroue het, ook is sy in die afgelope tyd geneig om haarself te onttrek.

c. Relasie met maats

Berna is gewild by haar maats. Sy is ook hier besig om haar te onttrek, want sy is onseker hoe haar maats gaan optree as hulle moet uitvind van die egskeiding van haar ouers.

d. Relasie met objekte en idees

Berna se relasie met objekte en idees was voorheen baie goed. Sy is egter nou geneig om min selfvertroue in haar vermoëns te toon. Dit lyk asof sy besig is om belangstelling in haar werk te verloor.

e. Relasie met die self

Berna voel of sy alle beheer oor haar lewe verloor het. Sy is baie onseker en dit lyk asof sy vir hierdie onsekerheid kompenseer deur beheer te neem deur te eet of nie te eet nie.

7.3.3.4 Persoonsbeeld

Dit blyk asof Berna se verhouding met haar moeder en suster baie goed is, terwyl sy nie baie van haar jonger broer hou nie aangesien sy voel dat hy haar plek as die jongste lid van die gesin ingeneem het. Haar vader was dikwels as gevolg van sy werksomstandighede afwesig van die gesin. Dit blyk dat haar relasie met haar vader tans nie goed is nie, sy is kwaad vir hom en verward as gevolg van die egskeiding. Sy het goeie relasies met haar maats en onderwysers. Hoewel haar relasie met objekte en idees redelik goed is, kom dit voor as of sy soms min vertroue in haarself en haar vermoëns het.

Sy sien haarself as 'n mens wat beheer oor haar lewe verloor het. Sy is verward en as gevolg van haar geneigdheid tot onttrekking uit haar groep voel sy nou ook baie alleen. Haar onrealistiese betekenisgewing van

skuld en skaamte wat sy aan haarself toedig, veroorsaak 'n eetstoornis en laat 'n onrealistiese gevoel van "ek is tog in beheer van my lewe" posvat. Hierdie onrealistiese betekenisgewing aan haarself lei tot onrealistiese betekenisgewing aan haar selfidentiteit en 'n lae selfkonsep.

7.3.4 Kate

Identifiserende besonderhede wat deur die skool verskaf is.

Naam	: Kate	Klas	: St. 8
Aantal skole besoek	: 2	Kronologiese ouderdom:	15:10
Huistaal	: Afrikaans	Skoolbesoek	: Gereeld
Aantal kere gedruip	: Nil	Gesondheid	: Baie goed

Vorige IK-bepalings N.S.A.G.T N.V. 119 V. 110 T. 115

Skolastiese prestasie:

JAAR	1990	1991	1992
STANDERD	6	7	8
Afrikaans	66	65	68
Engels	68	74	75
Wiskunde.....	74	70	70
Geskiedenis	71	60	
Aardrykskunde	82	84	
Algemene Wetenskap..	65	66	
Biologie			70
Duits	80	60	
Ballet	75	80	82
Rekeningkunde	73	75	78

7.3.4.1 Funkzioneringsbeeld

Kate word deur die skool aangemeld. Volgens die aanmelding is Kate 'n

koshuisinwoner. Sy is 'n bogemiddelde skoler. Kate is 'n balletleerling en ondervind eetstoornisse. Volgens haar het sy 'n gewigsprobleem. Kate se ouers gee toestemming vir hulpverlening aan haar.

7.3.4.2 Fenomeenbeeld

7.3.4.2.1 Diagnostiese onderhoud

Kate het op haar eie by die navorser se kantoor aangekom. Kate is 'n baie fyn geboude dogter. Sy kom baie netjies en vriendelik voor.

Die navorser praat met Kate oor terapie en die verwagtinge daarvan. Die navorser verduidelik aan Kate dat hierdie onderhoud individueel geskied, maar dat as sy gewillig is, daar voortaan in 'n groep gewerk sal word. Kate sê sy sien baie daarna uit, sy weet van die ander dogters het baie dieselfde probleem as sy.

Kate word deur die navorser gevra om oor haarself te praat en om die probleem wat aanleiding gegee het tot haar verwysing, toe te lig. Die volgende besonderhede word deur Kate verskaf:

Haar gesin woon in 'n groot plattelandse dorp. Sy is 'n balletleerling, sy het nog altyd baie in ballet belanggestel en sy wil eendag 'n professionele danser word. As gevolg van hierdie aanleg en belangstelling besoek sy haar huidige skool en woon sy in die koshuis. Sy kan nie te dikwels na haar ouer-huis gaan nie en daarom gaan sy baie naweke saam met 'n vriendin huistoe.

Haar vader het sy eie besigheid en haar moeder help haar vader in die besigheid. Sy het 'n ouer broer in standerd tien. Hy is ook 'n koshuisinwoner by sy skool se koshuis, maar dit is in 'n ander groot dorp in die platteland. Sy het 'n jonger suster in standerd vyf en 'n jonger broer in graad twee. Die twee jonger kinders besoek die skool in hulle tuisdorp en woon by die ouers in die huis.

Kate sê sy is baie gelukkig by die skool, sy geniet veral haar ballet en kom oor die algemeen goed klaar met haar onderwysers. Alhoewel sy goeie vriendinne het, hou sy meer van seuns se geselskap. Sy vind dogters dikwels baie jaloers en nie eerlik in hulle verhoudings nie. Sy vertrou

nie dogters nie, sy vind die dogters in haar groep baie kompetierend en voel soms sy is nie so goed soos hulle nie. Kate sê alhoewel sy oor die algemeen by die skool gelukkig is, is sy geneig om soms baie opstandig te voel. Op navraag verduidelik sy aan die navorser dat sy soms voel die ander dogters "kruip te veel" en die onderwysers "val" daarvoor. Sy kan egter nie spesifieke voorbeelde noem nie.

Kate sê sy is baie lief vir haar oudste broer, hy is ook haar beste maat. Sy het 'n goeie verhouding met haar vader en haar jonger broer. Sy hou egter niks van haar jonger suster nie en sy sê sy haat haar ma. Op navraag van die navorser verduidelik Kate:

Sy en haar moeder lyk baie eenders. Hulle is ook liggaamlik baie dieselfde gebou. Sy sê haar moeder gee net erkenning aan die jonger suster, dit maak nie saak wat Kate bereik nie, erkenning van die kant van haar moeder bly uit. Kate noem onder andere dat sy 'n baie gesogte prys by die skool vir ballet ontvang het, haar moeder se enigste kommentaar was, "So what". Kate sê sy voel so opstandig as haar moeder dié houding inneem, sy voel dan ook lus om nooit weer huistoe te gaan nie. Op navraag van die navorser sê Kate sy haat dit om soos haar moeder te lyk. Sy haat haar sproete en voel dikwels minderwaardig as gevolg daarvan. Sy sê sy is lelik en daarom wil sy die beste liggaam hê, want volgens haar kan haar liggaamsvoorkoms "opmaak" vir haar lelike gesig. Wanneer sy maer kan bly voel sy, sy is in beheer.

Kate vertel verder dat sy veral geneig is om op te hou eet of minder te eet nadat sy met haar moeder baklei het. Sy sê dit lei tot meer rusies tussen haar en haar moeder, maar eintlik kry sy dan "lekker". Op navraag van die navorser sê sy, dit laat 'n gevoel van genoegdoening, want dan is haar moeder ook ongelukkig. Kate vertel dat haar moeder haar altyd vergelyk met haar suster, maar volgens haar moeder doen sy niks so goed soos haar suster nie. In haar woorde ... *dit maak nie saak wat en hoe ek dinge doen nie, ek kan die beste in die wêreld wees, maar volgens my moeder is my suster beter.*

Die navorser verduidelik aan Kate dat daar wel aspekte van haar probleme is, wat ons kan hanteer, naamlik haar gevoel ten opsigte van haarself, haar eetstoornisse en haar gevoel ten opsigte van die dogters in haar groep. Dit is egter ook nodig om 'n afspraak met haar moeder te maak.

Kate stem saam met al die voorstelle van die navorser.

Die belangrikste aspekte van die verdere verloop van die onderhoud word nou toegelig:

- RET-beginsels word verduidelik en die ABC-model (verwys 6.4) word toegelig, soos in die geval André verwys 7.2.2.2 stap 6. Kate kry baie vinnig 'n insig in hierdie beginsels en sê onder andere ... *dit is dus daardie B wat ek kan manipuleer as ek beter wil voel, dit is dan by C.*
- Die navorser vra aan Kate om haar gevoelens wat tot haar eetstoornis lei te omskryf.

Kate: *Dit is baie moeilik om hieroor te praat, want as ek eerlik moet wees is dit gevoelens van aggressie. Ek is woedend vir my ma, ek voel fisies lelik. Ek voel minderwaardig tussen die ander meisies, ek voel sommer net opstandig. Die oorwegende gevoel is egter dat ek voel ek haat my ma en ek kom in beheer van die situasie as sy haar oor my bekommer.*

Die navorser: *Eintlik sê jy, jy hou nie van hierdie gevoelens nie, dit laat jou nie regtig goed voel nie.*

Kate: *Ja, dit is so.*

Die navorser: *Kate, dink jy, jy kan daaraan werk om hierdie gevoelens te verander?*

Kate: *Ja, ek kan probeer.*

Die navorser: *Jy sê jy haat jou moeder, en jy doen die dinge sodat sy haar oor jou moet bekommer. Dink jy sy kan haar bekommer as sy jou nie lief het nie?*

Kate: *Sy het my seker lief.*

Die navorser: *Het jy haar ook lief?*

Kate: *Ja, ek het haar lief, sy maak my net so kwaad.*

Die navorser: *Nou goed, jy kan dus probeer om jou gevoelens na so 'n verskil met jou moeder te verander na teleurstelling en nie haat nie.*

Kate: *Ja, dit is moontlik.*

Die navorser: *Wie sê jy is lelik?*

Kate: *Ek dink so.*

Die navorser: *So jy dink so, en dit laat jou lelik voel.*

Kate: *Ja, ek voel lelik.*

Die navorser: *Dink jy sproete maak alle mense lelik.*

Kate: *Ek weet nie.*

Die navorser: *Antwoord die volgende vrae en stellings vir my met 'n ja of 'n nee:
Dit is logies dat alle mense met sproete lelik is.*

Kate: *Nee.*

Die navorser: *Dit is realisties dat alle mense met sproete lelik is.*

Kate: *Nee.*

Die navorser: *As jy glo dat alle mense met sproete nie lelik is nie, bly jy nogtans lelik?*

Kate: *Nee, ek weet nie. Dit lyk my ek steur my moontlik te veel aan die sproete.*

Kate word gevra om vir die volgende onderhoud die ABC-model van RET toe te pas. Sy moet dit toepas in alle situasies waar sy voel sy verloor beheer oor haar gevoelens. Sy moet hierdie toepassing op skrif stel en

saambring vir die volgende onderhoud. Sy moet telkens die drie vrae toepas, naamlik:

Is dit logies?

Is dit realisties?

Watter gevolge hou dit in?

Aan Kate word gevra om ook met haar balletonderwyseres te praat, sy moet uitvind wat haar liggaamsgewig in verhouding met haar lengte behoort te wees. Die datum en tyd vir die groepsonderhoud word aan Kate verskaf.

7.3.4.2.2 Samevatting van die fenomeenbeeld

Dit lyk of hier moontlike sprake van die volgende hoofsaak kan wees:

- Kate beleef verwerping deur haar moeder, haar relasie met haar moeder blyk swak en selfs diffuus te wees.
- Sy ondervind relasieprobleme met ander dogters in haar portuurgroep.
- Sy voel onseker oor haarself. Sy ken onrealistiese betekenis aan haarself toe. Sy twyfel oor haar selfidentiteit en het 'n onrealistiese selfkonsep. Sy voel verward, maar poog om te kompenseer deur aggressie gerig op ander en haarself.

7.3.4.3 Relasiebeeld

Die navorser het besluit om diagnostiese onderhoude met Kate se moeder, voogonderwyser en balletonderwyseres te voer. Die onderhoude word gevoer om 'n meer objektiewe beeld van haar relasies te verkry. Dit is belangrik dat Kate ondersteun en onvoorwaardelik deur hulle aanvaar word.

7.3.4.3.1 Diagnostiese onderhoud met Kate se moeder

Volgens Kate se moeder is Kate 'n moeilike kind. Sy sê Kate was 'n pragtige klein dogtertjie, maar sy het baie aggressief geraak namate sy ouer geword het.

Kate kom baie goed met haar vader en broers oor die weg, maar het min tyd vir haar moeder en haar jonger suster. Haar jonger suster is 'n sagte en liefvallige kind. Volgens die moeder is Kate presies die teenoorgestelde van haar suster. Die moeder sê sy is egter baie lief vir en baie trots op Kate, maar dit is asof Kate haarself "afsluit" van haar moeder.

Die navorser verduidelik aan die moeder dat Kate gevoelens beleef dat haar moeder haar (Kate) vergelyk met haar suster, dit maak haar aggressief ten opsigte van haar moeder en haar suster. Daar is ook aan die moeder verduidelik dat Kate voel sy kry nie erkenning van haar moeder nie. Kate se eetstoornisse kan ook grootliks toegeskryf word aan dié gevoelens en is moontlik 'n totaal onrealistiese soeke na die aandag van haar moeder.

Kate se moeder sê dat sy alles in haar vermoë sal doen om aan 'n nuwe meer realistiese relasie met Kate te werk. Sy erken dat sy baie foute gemaak het, maar sy het dikwels totaal moedeloos gevoel oor Kate se optrede. Sy sê haar eie gevoelens teenoor Kate was ook dikwels die van aggressie.

7.3.4.3.2 Samevatting van die relasiebeeld

a. Relasie met gesin

Kate se relasies met haar vader en broers blyk goed te wees. Haar relasies met haar moeder en jonger suster is swak, want sy voel sy kry nie erkenning van haar moeder nie en voel sy word voortdurend vergelyk met haar suster. Kate se moeder voel dikwels dat Kate haar "afsluit" van haar moeder. Haar moeder beleef Kate as moeilik.

b. Relasie met onderwysers

Daar blyk nie altyd 'n goeie relasie te wees met haar onderwysers nie. Haar onderwysers voel dat Kate dikwels opstandig is teenoor hulle. Haar onderwysers dink egter dit is 'n beskermingsmeganisme wat sy gebruik omdat sy nie selfvertroue het nie.

c. Relasie met maats

Kate het nie goeie relasies met haar maats nie. Sy het wel 'n goeie relasie met een vriendin. Sy vertrou nie haar maats nie en dink hulle is jaloers. Sy tree ook soms aggressief teenoor haar maats op.

d. Relasie met objekte en idees

Alhoewel Kate se relasie met objekte en idees goed is, is sy geneig om haarself as "nie goed genoeg nie" te beskou. Sy twyfel in haar vermoëns.

e. Relasie met die self

Kate het nie 'n goeie relasie met haarself nie. Sy sien haarself as lelik. Sy beskou haarself nie so goed soos die ander dogters in haar groep nie. Sy staan ook aggressief teenoor haarself.

7.3.4.4 Persoonsbeeld

Dit lyk asof haar verhouding met haar vader en broers goed is. Sy is veral baie lief vir haar ouer broer. Haar relasies met haar moeder en jonger suster is swak. Sy voel sy kry geen erkenning van haar moeder nie en dat haar moeder haar voortdurend met haar jonger suster vergelyk. Haar relasies met haar onderwysers en maats as gevolg van haar opstandigheidsgevoelens is nie altyd goed nie, ook omdat sy voel sy kan nie regtig haar maats vertrou nie. Haar relasie met haar beste vriendin is blykbaar goed. Hoewel haar relasie met objekte en idees goed is, blyk dit asof sy soms min vertrou in haarself en haar vermoëns het.

Sy sien haarself as lelik. Haar onrealistiese betekenisgewing aan haarself en ander lei tot 'n lae selfkonsep. Sy voel onseker omtrent haarself. Sy voel verward en twyfel aan haar selfidentiteit. Sy poog om te kompenseer deur opstandig teenoor haarself en ander op te tree. Uiteindelik word haar onrealistiese betekenisgewing verplaas na haar gewig, wat aan haar 'n irrasionele gevoel van 'beheer' gee.

7.3.5 Beplanning van die groepsterapie

Die terapeutiese bemoeienis begin nie op 'n later tydstip nie, dit het reeds 'n aanvang geneem met die eerste bemoeienis wat met die indiwiduele lede van die groep gemaak is. Formele gestruktureerde hulpverleningsessies kan egter na hierdie stadium beplan word en 'n aanvang neem.

7.3.5.1 Ooreenkomste in die persoonsbeelde van die lede in die groep

- Onrealistiese betekenisgewing aan die self en die ander.
- Verwardheid wat lei tot twyfel in die selfidentiteit.
- Min selfvertroue in eie vermoëns.
- Relasieprobleme met die self en met lede in die gesinsverband.
- Die onrealistiese betekenisgewing aan die self en die ander word verplaas na hulle gewig, wat volgens hulle, hulle grootste probleem is.
- Hulle onrealistiese betekenisgewing aan die self lei tot 'n lae selfkonsep en hulle besit 'n baie gebrekkige selfidentiteit.

7.3.5.2 Verwyderde doel van terapie

- Om die lede in die groep te steun tot selfaanvaarding en tot die verkryging van innerlike beheer.
- Om die lede in die groep te steun om hulle irrasionele opvattinge te verander tot rasionele opvattinge wat kan bydra tot die aktualisering van hulle potensiaal.

7.3.5.3 Onmiddellike doelstellings van terapie

Daar sal deurgaans gepoog word om die lede in die groep te steun tot realistiese betekenisgewing aan hulleself en aan hulle weerstande. Steungewing sal gerig word tot:

- Aanvaarding van die eie identiteit.
- Bewustheid van die lewe en die self.
- Vashou aan kernidentiteite, byvoorbeeld ek is bo gemiddeld intelligent, ek is aantreklik ensovoorts.
- Die uitvoering van uitvoerbare take met gevolglike suksesbeleving.

Groepsterapie kan die volgende voordele inhou:

- Groepslede kan leer dat dit nie uitsonderlik is om probleme te ervaar nie.
- Groepslede kan leer om mekaar te help. Die lede van die groep kan die vaardighede van rasonale denke aanleer terwyl hulle ook die vaardigheid aan ander lede in die groep help aanleer.
- Die groepsondersteuning tot verandering in die individu mag 'n groter bydrae lewer as die insette wat die terapeut op die individu maak.
- Deur terugvoering maak die groepslede funksionele bydraes wat kan bydra tot meer realistiese betekenisgewing by sekere lede in die groep.
- Die portuurgroepdruk kan bydra tot sneller verandering by sekere groepslede.

7.3.6 Verloop van die terapie

7.3.6.1 Eerste onderhoud in groepsverband

a. Doelstellings

i. Bekendstelling

ii. Daarstelling van groepsnorme vir die bevordering van 'n tera-

peutiese milieu.

- iii. Om die groepslede by die groep betrokke te kry; die begin van die ontwikkeling van groepskohesie, die huiswerkopdragte kan daarvoor gebruik word.
- iv. Die uitlig van probleemareas.
- v. Om direkte interaksie te stimuleer wat tot rasionele betekenisgewing kan bydra.

b. Toepassing

Die navorser vra elk van die vier lede in die groep om haarself bekend te stel aan die groep. Dit word gedoen deurdat elkeen haar naam sê en 'n sin of twee oor haarself aan die groep meedeel. Alhoewel die vier dogters dieselfde skool besoek en ook dikwels ballet saam doen, is hulle nie maats by die koshuis of by die skool nie. Die navorser het dit dus goedgedink dat 'n kort bekendstelling kan bydra tot 'n gemoedeliker atmosfeer in die groep.

Hierna gee die navorser aan die groep 'n mate van strukturering deurdat die basiese doel van die groepsbyeenkomste verduidelik word. Die groepsbyeenkomste word as 'n leerervaring beskryf waar die hoofdoelstelling sal wees om irrasionele opvattinge te verander tot rasionele opvattinge wat kan bydra tot groter selfaanvaarding en innerlike beheer. Die volgende groepsnorme vir gedrag tydens die groepsessies word gestel:

- Vertroulikheid van alle gegewens wat tydens 'n groepsessie ter sprake kom.
- 'n Basiese vertrouwe in mekaar.
- Die bereidwilligheid tot openheid in mededelings.

Vervolgens word deur die navorser voorgestel dat daar eers na die huiswerkopdragte, wat gedurende die eerste individuele onderhoude, gegee is, gekyk word. Die navorser vra aan die lede wie eerste terugvoering wil gee.

San bied aan om haar opdragte eerste te bespreek, die belangrikste aspekte uit die eerste sessie word toegelig:

San: *Eerstens my gewig, volgens my balletonderwyseres is my ideale gewig 53 Kilogram. Ek weeg 52 Kilogram.*

Die navorser: *Goed, siende dat San eerste praat oor haar gewig. Dit was 'n opdrag aan elkeen van julle om uit te vind wat julle ideale gewig is. Wil die ander ook vertel wat hulle uitgevind het?*

Lisa: *Myne moet 54 Kilogram wees en ek weeg 50 Kilogram.*

Kate: *Ek moet 49 Kilogram weeg en ek weeg 45 Kilogram.*

Berna: *Ek behoort 51 Kilogram te weeg, en ek weeg 48 Kilogram.*

Die navorser: *Dit klink vir my asof nie een van julle dus oorgewig is nie.*

Die groepslede lag en San sê vir haar was dit veral 'n groot verligting want sy het regtig gedink dat sy buite perke vet was. Die navorser vra vir San om voort te gaan met die bespreking van haar huiswerkopdrag want nie een van die groepslede wil verder oor hulle gewig praat nie.

San: *Ek het 'n vriendin, maar vir 'n lang ruk het ek al besef dat ons vriendskap eintlik op niks uitloop nie. Sy het my agteraf aangeval en van die ander kinders het my vertel wat sy sê. Ek was eers woedend en wou haar aanval en ook lelike dinge vir haar sê. Ek het egter daaroor gaan dink en besef dat as ek haar in haar eie munt terug betaal, ons net groot vyande gaan word. Ek het toe besluit om self met haar te praat en vir haar te vertel hoe ek voel. Ek het vir haar gesê ons is nie eerlik met mekaar nie. Ons kan nog maats bly, maar as beste maats werk dit nie. Nou is ons nog vriendelik teenoor mekaar, ons is nie kwaad vir mekaar nie, maar ons is nie beste maats nie. Dit is vir ons albei blykbaar beter so.*

Elke lid kry verder 'n kans om te praat oor wat hulle bereik het met

hulle huiswerkopdragte in die toepassing van RET en die ABC-model.

Lisa wou haar ma afjak, sy het besluit om stil te bly, dit het in haar 'n gevoel gelaat van groter tevredenheid.

Kate vertel hoe 'n vriendin vir haar gesê het sy kan nie 'n seunsvriend kry sonder die hulp van ander nie. Sy het weer eens "lelik" gevoel. Nadat sy egter daaroor nagedink het, het sy besef sy behou haar seunsvriende en haar maat nie. Sy het daarna baie lekker gevoel.

Berna vertel dat sy veral aan haar verhouding met haar jonger broer gewerk het. Sy het nie meer oor hom as 'n bedreiging gedink nie. Sy sê sy sien hom nie meer as die een wat haar plek as die jongste in die gesin ingeneem het nie. Sy sien hom nou as die enigste seun en sy bly nog die jongste dogter. Dit laat haar ook baie beter voel omdat sy nie meer so afgunstig teenoor hom is nie.

Die navorser: *Ek wil hê elkeen van julle moet aan julleself krediete toeken vir wat julle in die tyd sedert ek julle gesien het, bereik het. Ek dink julle begryp die kerngedagte, dat dit die wyse is waarop ons dink wat vir ons probleme veroorsaak. Ons is in staat om ons denke te verander deur meer rasioneel te dink, dit dra daartoe by dat ons beter voel en wat weer tot meer realistiese optrede lei. Goed, kies julle nou 'n probleem waaraan ons kan werk gedurende hierdie sessie.*

Kate: *Kan ons praat oor die maaltye in die koshuis wat ons moet bywoon. Ons is dikwels nie honger nie, maar ons moet gaan eet.*

Die navorser: *Hoe voel die ander hieroor?*

Eers stem almal saam. Die navorser vra aan hulle: *Veronderstel julle gaan nie eet nie, wanneer eet julle dan?* Lisa vertel dat sy dan tussen maaltye sal eet. Sy vertel hoe sy 'n sjokolade geëet het en toe so skuldig gevoel het dat sy daarna vir twee maaltye niks geëet het nie.

Die navorser: *Was dit toe 'n oplossing vir jou?*

Lisa: *Nee, op die ou end was dit net kos en skuldgevoelens, kos en skuldgevoelens.*

Die navorser: *Wat dink julle kan julle doen omtrent julle eetgewoontes en dan veral in die koshuis?*

Berna: *Ons kan gereeld ons maaltye eet.*

Kate: *Nee, daar is niks wat ek van hou om te eet nie.*

Die navorser: *Waarvan hou jy?*

Kate: *Vrugte, kaas, slaai en groente.*

Die navorser: *Met ander woorde jy sê julle kry nooit gedurende maaltye iets waarvan jy hou nie.*

Lisa: *Nee, dit is nie waar nie, ons kry wel vrugte, kaas, slaai en groente.*

Die navorser: *Nou wat is die probleem?*

Berna: *Eintlik dink ek ons soek net verskonings.*

Die navorser: *Wat bedoel jy?*

Berna: *Ek voel soms of ons, onself met mekaar vergelyk. Dit het soort van 'n "in ding" geraak om te kyk wie die minste kan eet of wie daarin kan slaag om glad nie te eet nie.*

San: *Ja, dit is so.*

Die navorser: *Julle neem almal ballet. Julle verbrand geweldig baie kalorieë terwyl julle dans. Nie een van julle is volgens julle balletonderwyseres oorgewig nie. Inteendeel sommige van julle is gevaarlik ondergewig. Niemand verwag dat julle berge kos moet eet of julle ooreet nie. Julle kan daarin slaag om gelukkiger en meer ontspanne oor julleself te voel as julle eet as 'n natuurlike gebeure begin beskou. Beantwoord julle*

nou vir my die volgende vrae:

Is dit logies dat ek heeldag daaraan moet dink om te eet of nie te eet nie?

Is dit realisties dat die grootste deel van my gedagtes deur eet of nie eet nie, in beslag geneem moet word?

Laat sulke gedagtes my beter oor myself voel?

Die groepie kyk na mekaar. Almal sê nee.

Die navorser: *Reg, julle stem almal saam dat julle eintlik eet as 'n wapen teen julleself gebruik. Wat kan julle hieraan begin doen?*

Die volgende belangrike aspekte word uitgelig uit die gesprek wat hierop gevolg het:

- Benader kos as iets normaal.
- Eet gereeld, dit is met maaltye.
- Moenie tussen maaltye eet nie. Drink water tussen maaltye.
- Aanvaar jou eie liggaam, jy kan nooit presies soos iemand anders lyk nie.
- As jy wel vir iets lus word, eet dit. Jy kan met die volgende maaltyd 'n bietjie minder eet. Dit beteken nie jy moet daarvan 'n gewoonte maak om tussen maaltye te eet nie.

Kate: *Goed, ons gaan nou elke maaltyd eet. Kan ons nou besluit op wat ons min of meer gedurende ontbyt, middagete en aandete kan eet?*

Hulle besluit:

Ontbyt moet hulle almal eet, want volgens Berna is dit die belangrikste

ete. Hulle besluit om melk te drink, hulle eier en wat daarmee saamgaan te eet asook die vrugte wat hulle kry.

Vir die middagete besluit hulle op brood, kaas en vrugte.

Aandete sal hulle die vleis, groente en slaai eet.

Die navorser: *Dink julle, julle het nou tot 'n oplossing vir julle probleem gekom?*

Almal stem saam dat hulle nou weet hoe om die probleem aan te pak.

Die navorser: *Ons het nog net gepraat oor hoe om reg te eet. Waaroor het ons nog nie gepraat nie?*

Daar is geen reaksie van enige lid in die groep nie.

Die navorser: *Ek het elkeen van julle eers alleen gesien. Elkeen van julle het aan my genoem hoe julle ophou eet of meer eet as julle emosioneel ontsteld was. Dink julle as julle nou gaan eet soos julle besluit het, is julle probleme opgelos?*

Lisa: *Nee, want ons sal moet leer om ons emosies anders te hanteer.*

Die navorser: *Wat bedoel jy?*

Lisa: *As ons omgekrap is deur iets of iemand moet ons nie ophou eet of meer eet nie. Ek weet ek is geneig om myself af te kraak tot niks in die balletgroep, dan hou ek op met eet.*

Die navorser: *Wat veroorsaak die gevoelens?*

Lisa: *Ek sal vir myself sê ek behoort iets, 'n dans byvoorbeeld, net soos 'n ander meisie te doen. Of ek sê vir myself ek moes my interpretasie meer soos die ander gedoen het.*

Die navorser: *Nou het jy nie, en nou?*

Lisa: *Dan voel ek soos 'n groot 'Flop', dan hou ek op met eet.*

Die navorser: *Wat doen sy eintlik?*

Kate: *Sy straf haarself eintlik. Dit is egter dom, want elke danser behoort eintlik oorspronklik in haar interpretasie te wees.*

Lisa: *Ja, ek weet, maar ek is bang die ander lag vir my.*

San: *'So what', volgende keer lag jy weer vir hulle.*

Lisa: *Nee, ek sal dit nie kan vat nie.*

Die navorser: *Dink julle dat almal sal uitbars van die lag as Lisa volgens haar eie interpretasie sou dans?*

Berna: *Nee, want eintlik is Lisa 'n baie goeie danser. Dalk kan die ander nog iets by haar leer.*

Die navorser: *Nou wat doen Lisa eintlik aan haarself?*

San: *Sy sê A ek dans, B ek is nie goed nie, C sy eet nie, want sy glo haarself, nou straf sy haar indirek.*

Almal lag, ook Lisa.

Die navorser: *San, moontlik is jy reg. Wat kan sy vir haarself sê?*

Berna besluit om te antwoord: *Sy kan sê A ek dans, B ek is net so goed soos die ander, moontlik nog beter. By C sal sy in haarself begin glo, dalk sal sy nie weer so hard wees op haarself nie en sal dit nodig wees dat sy weer haarself straf deur nie te eet nie, sy sal beter voel oor haarself.*

Kate: *Eintlik dink ek ons is almal geneig om te doen wat Lisa doen.*

Die navorser: *Wat bedoel jy, Kate?*

Kate: *Ek weet ek doen eintlik dieselfde net op 'n ander manier. Ek voel ook onseker in die groep, dit is net dat ek soms dink die ander dogters is katterig, asof hulle daarop uit is om my soos niks te laat voel nie. Dit is dan wanneer ek onseker voel en dan dink ek, ek sal hulle wys ek sal maerder wees as hulle*

almal, dan hou ek op met eet. Dit raak nog erger as ek en my ma baklei het.

Die navorser: *Help dit jou regtig as jy hierdie negatiewe gevoelens verplaas na kos?*

Kate: *Nee, dit raak op die ou end net 'n groot gemors.*

Die ander dogters maak insette van hoe hulle met dieselfde gevolge hulle gevoelens van onsekerheid hanteer het.

Die navorser: *So, wat julle eintlik vir my sê is dat julle op 'n totaal onrealistiese wyse met julle gevoelens te werk gegaan het, juis omdat julle onrealisties gedink het.*

Berna: *Ja, want uiteindelik het ons, onself net gestraf.*

San: *Dit is vir my net lekker om te weet ek is nie die enigste een met 'n probleem nie.*

Die navorser verduidelik hierna aan die groep dat hulle daarvan bewus geword het dat hulle, hulle probleme onrealisties hanteer het. Dit is egter van die grootste belang dat hulle ook realisties moet wees ten opsigte van die verwagtinge wat hulle aan hulleself stel.

Die navorser: *Gaan dit nou help as julle in die balletgroep is, en julle voel weer nie seker van julleself nie, en hierdie keer hou julle nou nie op met eet nie, nou trek julle julle maar net terug.*

San: *Nee, nou verplaas ons maar net die een negatiewe gevoel met 'n ander.*

Die navorser: *Presies. Dan bly daar mos nou net een oplossing oor en dit is om te glo aan jouself, jou vermoëns en ook om jou beperkinge te ken. Julle gee my die indruk dat julle dink julle behoort in elke ding wat julle doen die beste te wees. Gebeur dit nie, is julle niks.*

San: *Ja, ek dryf myself.*

Die navorser: *Wat dink jy gaan gebeur as jy jou minder dryf en dit wat jy doen meer geniet?*

San: *Ek sal moontlik meer ontspanne wees, ek sal nie myself so uitbrand nie.*

Die navorser: *Wil jy graag meer ontspanne wees?*

San: *Ja, maar ek raak gou op hol.*

Die navorser: *Wie maak jou op hol?*

San: *Ek, seker omdat ek aan myself twyfel.*

Die groep praat ontspanne oor die aangeleentheid. Hulle lag ook baie as van die lede die groep vertel hoe niks hulle ooit tevrede stel nie.

Die navorser: *Wie van julle is lus om vir die groep te sê wat julle nou te doen staan na aanleiding van ons gesprek vandag?*

Berna: *Elkeen van ons behoort positief teenoor onself te staan. Ons kan realisties wees in ons verwagtinge ten opsigte van onself. Ons is almal bo gemiddelde leerlinge, dit beteken egter nie dat ons altyd die beste moet wees nie. Dit beteken ook nie dat ons nie hard moet werk nie, dit is net nie meer nodig om onself te dryf nie. Ons kan uiteindelik net ons beste probeer.*

Die navorser: *Hoe voel die ander?*

Lisa: *Ja, ek stem saam, ons hoef nie oor-krities te wees of heeltyd negatiewe kritiek ten opsigte van onself te lewer nie.*

Die navorser: *Ja Lisa, ook nie ten opsigte van ander nie. Ander mense het ook tekortkominge.*

Lisa: *Ja, nou voel ek anders oor alles. Dit is asof alles net meer*

'sense' maak.

Kate: *Ons moet ook nie ons negatiewe gevoelens verplaas na eet of nie eet nie. As ons anders dink sal ons ook anders voel en anders optree.*

Die navorser: *Goed, kom ons besluit nou oor ons huiswerk vir volgende keer. Waaraan wil julle gaan werk?*

Daar word besluit om:

- te werk aan hulle selfgesprek. Hulle moet probeer om positief en realisties te wees. Hulle moet aan hulleself krediete toeken as hulle dit verdien;
- te werk aan die ABC-model van RET veral ten opsigte van hulle eetstoornisse.

'n Afspraak vir die volgende onderhoud word vir die groep gereël.

Uit hierdie onderhoud kristalliseer die volgende gegewens:

- Elke lid van die groep het met groot sukses die ABC-model van RET begin toepas. Hulle het die toepassing gedoen nie net ten aansien van die probleem as gevolg waarvan hulle verwys is nie, maar ook ten aansien van ander probleme wat hulle ondervind.
- Die lede van die groep skakel baie goed in groepsverband in. Hulle is gewillig tot volle samewerking en ondersteuning van mekaar.
- Die groepskohesie is goed en daar is oop kommunikasie.
- Hoewel die individuele lede soms nog probleme ondervind met die toekenning van realistiese betekenis, word ondersteuning aangebied deur die ander lede.

7.3.6.2 Tweede onderhoud in groepsverband

a. Doelstellings

- i. Om groepskohesie verder uit te bou.
- ii. Om direkte interaksie te stimuleer.
- iii. Om die lede in die groep te steun tot verdere realistiese betekenisgewing aan die self en ander.
- iv. Om die lede in die groep te steun tot aanvaarding van die eie identiteit.

b. Toepassing

Die belangrikste punte wat duidelik geword het uit die onderhoud word vervolgens uitgelig.

- Elke lid van die groep het gewerk aan die opdragte wat as huiswerk gegee is.
- Elkeen het gereeld etes bygewoon.
- Elkeen het geëet waarop hulle by die vorige sessie besluit het.
- Nie een van die groep het toegelaat dat enige negatiewe gevoelens ten opsigte van die inname van voedsel hulle beïnvloed nie.
- San vertel aan die groep hoe goed sy gevoel het oor haar punte vir ballet. Sy was nie die beste in die groep nie, maar sy het tevrede gevoel met wat sy bereik het.
- Lisa sê sy het soms gesukkel om regtig te slaag in die toepassing van die ABC-model ten opsigte van die aanvaarding van haarself. Die ander lede verseker haar dat hulle ook soms gesukkel het, maar dat hulle onthou het wat die navorser gesê het, naamlik dat dit moeilik is om 'n gewoonte te breek en dat 'n mens geduldig moet wees, veral met jouself.
- Berna vertel dat sy die egskeiding van haar ouers met haar maats bespreek het en sy besef dat sy nie skaam daarvoor hoef te voel nie. Haar pa het ook met haar gepraat en sy voel beter oor alles alho-

wel sy nog baie hartseer is.

- Kate vertel aan die groep dat sy soms nog sukkel met haar negatiewe gevoelens teenoor haar moeder. Die afgelope naweek was sy egter huistoe en sy is baie gelukkig, want haar moeder was nie so bevooroordeeld nie. Daar is blyke daarvan dat haar moeder uiteindelik ook erkenning gee aan dit wat sy bereik. Sy vra egter of sy 'n probleem mag opper waarmee sy te doen gekry het.

Kate vertel: Hoewel die naweek baie beter was veral ten opsigte van haar relasie met haar moeder, het sy die mees negatiewe gevoelens ontwikkel ten opsigte van haar vader. Haar vader het gholf gespeel en blykbaar te veel gedrink. Tuis het hy met sy gesinslede begin argumenteer en hulle ook fisies gedreig. Sy sê hulle was almal baie bang, haar jonger broer was veral paniekbevange.

Op verdere navraag blyk die volgende:

- Kate se moeder het eintlik eerste begin met verwyte, dit het haar vader baie aggressief gemaak.
- Haar vader het nog nooit voorheen so opgetree nie.
- Haar vader was die volgende dag baie skaam en het aan elke lid van die gesin om verskoning gevra.

Nadat Kate vertel het dat sy voel of sy haar vader haat en dat hy eintlik 'n swakkeling is, vra die navorser aan die ander lede van die groep of hulle aan voorstelle kan dink om Kate te help. Hulle is geneig om baie simpatiek te wees in hulle pogings om met Kate se situasie te identifiseer.

Om die groep te bring tot 'n meer realistiese interpretering van Kate se probleem is die volgende werkswyse aangewend:

Die navorser sê aan die groep dat wat Kate se vader gedoen het 'n fout was. Sy optrede was negatief en ons kan dit nie goedpraat nie.

Die navorser: *Wat julle egter ook aan my sê is dat ander mense nie moet*

foute maak, tekortkominge openbaar, onredelik optree en so optree dat julle nie daarvan hou nie. Ander mense is sleg en waardeloos indien hulle anders optree as wat julle van hulle verwag. Kan julle nie moontlik die probleem soos volg hanteer nie: Dit is verregaande dat ander mense altyd so moet optree sodat ek daarvan moet hou. Die mens is feilbaar en sal dus foute maak. Wanneer mense verkeerd optree, is dit bloot omdat hulle as mense vatbaar is vir verkeerde oordele. Met ander woorde wat is die realistiese alternatief vir Kate se probleem. Sy het die volste reg om teleurgesteld te voel in haar vader, maar om hom te haat is onrealisties. Kate, dink jy dit is moontlik om jou gevoel van haat te verplaas met teleurstelling.?

Kate: Ek het nie so oor die aangeleentheid gedink nie. Ja dankie, eintlik besef ek dat ek ook seker al my ouers teleurgestel het.

Die navorser: Alle mense is feilbaar en alhoewel ons almal sekere hoë verwagtings aan ons ouers stel, is hulle en ander mense nie daar om ons te behaag nie.

Lisa: Ja, dit kom weer daarop neer dat ons ander wil kritiseer en ons vergeet van ons eie foute.

Die navorser: Kom ons praat 'n bietjie oor julle. Lisa het nou genoem dat julle soms ook julle eie foute vergeet. Toe ek met julle individueel gepraat het, het ek die indruk gekry dat as julle sou foute maak, julle, julle self sou verwerp, of as julle nie die beste in die groep sou wees nie, sou julle "hopeloos" wees. San het aan die begin van hierdie onderhoud vertel dat sy goed gevoel het oor haar punte vir ballet, dit was nie die hoogste nie, maar sy was tevrede. San se betekenisgewing het soveel verbeter dat hoewel sy voorheen nie tevrede was met haar punte in ballet nie, sy nou tevrede is alhoewel haar punte nie die hoogste is nie.

Elke lid het 'n kans gehad om oor haarself te praat. Dit blyk asof elkeen meer tot selfaanvaarding kom. Hulle is meer tevrede met dit wat

hulle doen en bereik. Berna sê onder andere: *Dit is asof ek meer van myself begin hou.*

Die volgende is 'n samevatting van die bespreking deur die groep:

Dit is onmoontlik om in alles te presteer of die beste te wil wees. Hoewel dit goed is om te presteer op gebiede waar jy oor die nodige vermoëns beskik, is dit nie 'n vereiste vir selfaanvaarding en 'n gelukkige lewe nie. Deur onrealistiese eise te stel, slaag ek slegs daarin om myself angstig te maak en eerder swakker as beter te presteer. Begeer om goed te doen, maar moet dit nie as 'n vereiste stel nie, doen en geniet aktiwiteite in plaas daarvan om te wil wen en jouself te bewys.

Die groep besluit dat hulle vir huiswerkopdragte aan die volgende aspekte wil werk:

- Voortsetting van realistiese betekenisgewing aan hulle eetgewoontes en in hulle selfgesprek, deur die verdere toepassing van die ABC-model.
- Elke lid besluit ook om spesifiek aan 'n verhouding met iemand anders te werk, veral 'n verhouding wat vir hulle onbevredigend is.

Die datum en tyd vir die volgende onderhoud word gereël.

Uit hierdie onderhoud kristalliseer die volgende gegewens:

Die groepslede is besig met die toekenning van realistiese betekenis. Hulle is elkeen besig om meer realistiese indentiteite te vorm.

Hulle poog om hulle relasies meer rationeel, realisties te hanteer.

Hulle poog om tot groter selfaanvaarding te kom. Tydens hierdie onderhoud blyk dit ook dat die groep baie dinamies is en dat die groepskohesie goed ontwikkel het. Die kommunikasie is oop en eerlik. Die lede van die groep is meer gewillig om openhartig en eerlik oor hulle eie probleme te praat.

7.3.6.3 Derde onderhoud in groepsverband

a. Doelstellings

- i. Om groepskohesie te versterk.
- ii. Om oop kommunikasie aan te moedig.
- iii. Om selfvertroue en eie waarde deur realistiese betekenisgewing te verhoog.
- iv. Om die lede van die groep voor te berei tot die beëindiging van die onderhoudssessies.

b. Toepassing

Soos tydens die vorige groepsessies, begin dié sessie ook met die bespreking van die huiswerkopdragte.

Dit blyk asof dit steeds goed gaan met die toepassing van die ABC-model van RET, veral ten opsigte van hulle nuwe eetgewoontes. Hulle eet almal gereeld gedurende maaltye. Elke lid van die groep volhard om te voorkom dat hulle enige negatiewe belewinge verplaas na hulle eetgewoontes. Volgens Kate is sy veral baie suksesvol in die toepassing van die ABC-model ten opsigte van haar eetgewoontes, want sy voel nie meer alleen nie. Sy sê dat die ondersteuning van die groep vir haar baie beteken. Die ander lede van die groep stem hiermee saam.

Hulle gee elkeen terugvoering van die vordering wat hulle gemaak het in hulle poging om 'n onbevredigende relasie te verbeter. Hieruit blyk dit, dat San baie beter voel oor haar verhouding met haar moeder. Alhoewel sy agterkom dat haar moeder volgens haar 'koud' geraak het teenoor haar, is dit baie beter as toe haar moeder haar heeltyd vertel het hoe vet sy is. Sy is meer verdraagsaam met haar moeder. San vertel verder sy besef sy moet aan haar eie geluk dink en sy gaan nie verder ongelukkig wees oor haar moeder se onrealistiese verwagtinge van haar nie.

Dit blyk asof aldrie die ander groepslede ook aan relasies met hulle ouers gewerk het. Lisa sê sy werk baie hard daaraan om minder krities teenoor haar ouers te staan. Eintlik besef sy watter onrealistiese verwagtinge sy van hulle gekoester het.

Berna sê sy sal seker altyd lief bly vir haar pa. Sy het gevoelens van haat en veragting teenoor haar pa gehad net na die egskeiding van haar ouers. Nou besef sy, sy het altwee haar ouers nog ewe lief, alhoewel sy teleurgesteld is en ook baie hartseer is oor die egskeiding.

Kate sê sy raak ook baie meer verdraagsaam met haar jonger suster, want haar moeder toon tog nou ook belangstelling in Kate se doen en late. Sy sê sy dink sy kan amper sê sy hou van haar ma.

Die terapeut vra vir die groep om 'n probleem te kies om aan te werk gedurende die onderhoud. San sê sy vind dit moeilik om rasioneel te dink as sy weet iemand skinder van haar. Sy weet nie hoe om die negatiewe gevoelens te verander na rasionele gevoelens nie.

Die navorser vra vir San om die groep meer te vertel van die tipe gevoel wat sy ontwikkel. San vertel dat sy 'n gevoel van wraaksugtigheid kry. Dit voel vir haar of sy met alle mag ook die persoon wat van haar skinder wil seermaak.

Daar volg 'n "lekker" inter-aksie in die groep. Die lede van die groep lag en praat openlik oor hulle eie reaksies in verband met skinder.

Die navorser: *Alhoewel julle nou lekker lag, klink dit tog vir my asof julle eintlik baie seergemaak voel as iemand van jou skinder.*

Berna vertel aan die groep van haar ondervinding met haar ouers se egskeiding. Sy het geweet almal op hulle dorp, wat die gesin ken, het daaroor gepraat. Aan die begin was sy selfs te skaam om na 'n plek te gaan waar mense haar sou herken. Sy sê sy het egter daarmee vrede gemaak, want sy het in hierdie laaste paar weke tot die besef gekom dat daar altyd mense sal wees wat oor ander mense sal skinder. Sy voel nie meer so sensitief hieroor nie.

Kate sê op die ou end is driekwart van alle skinderstories ook maar 'n klomp leuens. Sy erken egter dat sy ook nie weet hoe om skinderstories te hanteer nie.

Die navorser het besluit om die vier groepslede toe te laat om self 'n oplossing te vind. Hulle moet die probleem met mekaar bespreek en kyk

tot watter oplossing hulle kan kom. Een van hulle kan na die bespreking terugvoering gee.

Die lede van die groep kommunikeer maklik. Wat veral opval, is die gemeenskaplike vertroue en openhartigheid in hulle kommunikasie. Lisa word deur die groep gevra om terugvoering te gee. Die groep se oplossing is:

- Daar sal altyd mense wees wat skinder. Daar sal ook altyd mense wees wat ongelukkig is oor die feit dat daar van hulle geskinder word.
- Die groepslede voel egter dat 'n persoon slegs van 'n ander skinder as daardie persoon bedreig voel deur die persoon van wie hy skinder.
- Die belangrikste ding om te doen is om in jouself te bly glo. Jy ken jouself. Jy moet nie toelaat dat skinderstories jou weerloos laat nie.
- Indien 'n skinderstorie jou regtig baie hinder kan jy die persoon gaan konfronteer.

Die navorser sê aan hulle dat sy hulle hantering van die probleem heeltemal kan aanvaar. Krediete word ook aan hulle gegee ten opsigte van die openheid in hulle kommunikasie met mekaar. Die navorser noem dat die belangrikste punt wat die groep genoem het, is dat jy jouself moet aanvaar, van jouself moet hou en in jouself moet bly glo. Die ABC-model van RET help ons in hierdie realistiese aanvaarding van die self.

Omdat die lede in die groep geen ander probleme voorgestel het om aan te werk nie, het die navorser besluit op die omkering van rolle, deur irrasionele opmerkings te maak. Die werkswyse kan met goeie gevolge gebruik word in die toepassing van RET. Die omkering van rolle gee dikwels 'n nuwe insig aan die leerling van hoe sy denkwysie is of was.

Die navorser: *Julle toon pragtige vordering in die toepassing van RET. As ek nou aan julle sê, dat al julle ongelukkigheid en probleme deur ander mense veroorsaak is en dat julle geen beheer*

daaroor gehad het nie, sal julle met my saamstem?

Die groepie dogters begin lag, hulle lyk ongemaklik.

Berna: *Is u nou ernstig?*

Die navorser: *Ja.*

Berna: *Nee, ek stem nie saam nie. Ek verstaan vir die eerste keer hoekom ek in die verlede soms so ongelukkig was.*

Die navorser: *Wat bedoel jy Berna?*

Berna: *In die verlede het ek meeste van die tyd op my negatiewe gevoel gereageer, nou dink ek anders. As ek regtig so negatief voel soos in die verlede vra ek myself, maar kan ek nie anders hieroor dink nie? Meeste van die tyd kan ek, dan doen ek dit ook. Dit is hoe jy dink, nie wat ander doen nie, wat belangrik is.*

Die navorser: *Wat sê die ander?*

Die hele groep stem saam. San sê egter dat sy dit nog moeilik sou vind as haar ma se houding nie verander het nie. Sy dink egter sy sou tog haar lewe beter hanteer het al het haar ma nie verander nie.

Die navorser: *Goed, dus sê julle vir my ek het irrasioneel gedink. Julle sê vir my daar is 'n enkele korrekte manier van doen. Ek moet die manier vind en dit navolg.*

Nou lag hulle weer. San skud haar kop en sê tot groot vermaak aan die ander: *Ja, pas RET toe! Lisa kyk na die navorser en sê: Onthou, dit was een van my probleme. Ek het mos gedink ek moes dans net soos die ander dogters. Ek het uiteindelik besef ek het baie keuses. Soms mag my keuse swakker as iemand anders s'n wees, 'n ander keer is myne moontlik beter.*

Die navorser sê aan die groep dat van die dag dat sy elkeen individueel gesien het, daar reeds ses weke verstryk het. Sy voel dat elke lid van

die groep 'n groot bydrae gemaak het tot die sukses wat in die groep behaal is. Elkeen het ook baie hard aan haarself en haar eie probleem gewerk. Die navorser noem dat sy meen dat hulle vordering baie goed is. Daar bly min oor wat nog deur die onderhoudsessies bereik kan word en die volgende onderhoud sal dan ook die laaste onderhoud wees.

Vir die laaste groepsonderhou word die volgende as huiswerkopdragte gegee:

- Voortgesette toepassing van die ABC-model van RET. Aantekeninge moet gemaak word van probleme wat dan ook bespreek kan word.
- Terugvoering aan die groep veral ten opsigte van elkeen se betekenisgewing aan homself.

Die datum en tyd vir die volgende onderhoud word gereël.

Uit hierdie onderhoud kristalliseer die volgende gegewens:

- Die lede van die groep slaag in die toekenning van realistiese betekenis.
- Hulle is besig om meer selfvertroue te ontwikkel, ook in die keuses wat hulle maak.

Dit blyk asof die groepslede baie vir mekaar begin beteken het. Die kommunikasie in die groep word gekenmerk deur spontaniteit, openheid en eerlikheid. Die groepskohesie het besonder goed ontwikkel.

7.3.6.4 Vierde onderhoud in groepsverband

a. Doelstellings

- i. Om terugvoering oor die moontlike vordering tot selfaanvaarding gedurende die hulpverleningstydperk wat oor agt weke gestrek het, te verkry.
- ii. Om vas te stel hoe elke lid se betekenisgewing aan die self nou daar uitsien.

iii. Samevatting en evaluering van die groepsterapeutiese gebeure.

b. Toepassing

Die sessie begin met vrae deur die navorser omtrent die huiswerkopdragte. Vind die groepslede enige probleme in die toepassing van die ABC-model? 'n Algemene bespreking volg. Dit blyk asof die groepslede makliker daarin slaag om hulle denke te verander oor gebeurtenisse wat hulle andersins ontstel het. Berna sê byvoorbeeld: *Soms is ek nog geneig om negatiewe gevoelens te ontwikkel, maar as dit by die werklik belangrike dinge in my lewe kom, is ek baie meer rasioneel en baie minder emosioneel.*

Hulle sê almal dat hulle baie meer realisties is ten opsigte van hulle gewig en in hulle eetgewoontes. Dit is veral ten opsigte van hulle gewig en eetgewoontes dat hulle die ABC-model gereeld toepas. Hulle besef ook dat die toepassing van die ABC-model hulle baie gehelp het in hulle relasies met hulle gesinslede en maats. Kate sê onder andere: *Ek het nooit gedink dat ek agt weke gelede na my ma sou verlang nie. Ek en sy het baie nader aanmekaar begin beweeg.*

Die uitsprake van die dogters dui op die suksesvolle toepassing van die ABC-model ten opsigte van belangrike gebeure in hulle lewens. Volgens Lisa het sy daartoe oorgegaan om die model ook aan haar maats te leer, want in haar woorde, "dit maak sense".

Die navorser sê aan die groepslede sy wil graag aan elkeen 'n kans gee om vir die groep te vertel hoe sy nou oor haarself dink. Het daar enige verandering plaasgevind sedert ons die eerste keer individueel ontmoet het?

Kate sê: *Die eerste keer toe ek hier was, was ek kwaad, ek was aggressief. Ek weet nou dat ek eintlik vir myself die kwaadste was. Ek was gespanne en angstig. Ek is baie meer ontspanne. Dit is asof ek vir die eerste keer besef ek beteken ook regtig iets. Ek het opgehou om minderwaardig te voel. Ek wil nog graag wen, maar ek kompeteer nou meer gesond. Dit is nie meer 'n kwessie van maak of breek nie. Veral my nuwe eetgewoontes het 'n groot bydrae daartoe gemaak dat ek rustiger is. Eintlik kan ek nie vandag glo dat ek besig was om my hele lewe te ver-*

woes nie.

Lisa sê: Ek is net 'n baie gelukkiger mens. Ek het verander van 'n oor-kritiese mens tot iemand wat besef dat elke ou maar foute het. Behalwe dat ek baie beter voel oor myself, het daar veral 'n groot verbetering gekom in my verhouding met my ouers en my suster. Ja, ek kompeteer ook nog, maar op 'n baie meer realistiese wyse, ek dryf my nie meer self so nie.

Berna sê: Ek voel goed oor myself. Dit is asof ek nuwe selfvertroue gekry het. Alhoewel ek altyd hartseer sal wees oor my ouers se egskeiding, het ek dit nou ook meer aanvaar. Ek eet weer normaal, ek leef so normaal as moontlik. Dit is lekker om nie skuldig en depressief te voel nie. Dit is lekker as 'n ou weer van jouself hou. Dit is lekker om te weet jy is op pad na jou droom. Onthou, myne is om reg oor die wêreld te kan dans.

San sê: Ek voel totaal anders, toe ek die eerste keer hiernatoe gekom het, het ek vet en hopeloos gevoel. Weet julle, vandag voel ek lig. Dit is asof 'n groot klip van my nek gerol het. Ek weet ek het nog baie werk om aan myself te doen, maar ek weet ook nou hoe ek dit kan doen. Ek voel goed oor myself ek voel baie, baie beter as daardie eerste dag toe ek hier was. Om te kan leer dat jy wel anders kan dink oor dinge, het vir my baie gehelp. Ek pas dit toe in alle areas van my lewe. Ek weet dat dit nog tyd sal neem om dit verder in te oefen.

Die navorser bedank die lede in die groep vir elkeen se bydrae. Die navorser noem ook aan die groep dat die groot mate van suksesbeleving moontlik ook daaraan toegeskryf kan word dat elke lid van die groep positief aan haarself gewerk het, juis omdat elkeen regtig wou verander. In hierdie geval het elkeen geleer om anders oor haarself en die lewe te dink.

Die navorser vra aan die groep om as samevatting vir die sessie die groepsproses te evalueer. Dit blyk uit die bespreking wat hierop volg dat die groep vir elke lid baie waardevol was. Hoewel hulle onseker aan die begin was, was die groepsonderhoude en die steun wat die lede aan mekaar gegee het, ook buite die onderhoudsituasie, baie betekenisvol vir elke lid.

San sê: Hierdie klompie het vir my baie beteken, veral ook by die skool en in die koshuis het ons mekaar ook bygestaan. Ek is bly ek kon deel wees van hulle.

Uit die bespreking blyk dit dat die vinnige vordering wat hulle getoon het, volgens die groep toegeskryf kan word aan hulle omstandighede. Al vier lede is in dieselfde standerd in hulle skool en al vier is koshuisinwoners. Hulle voel dit het 'n geweldige bydrae gelewer om regtig te poog om hulle probleme op te los. Die lede besluit ook om mekaar nog by te staan indien dit nodig mag wees. Hulle sê egter dat hulle voel dat elkeen van hulle daarin kan slaag om haarself te handhaaf.

Die groepskohesie is in hierdie stadium van die groepsterapie baie sterk. Daar is 'n algemene gevoel onder die groepslede aanwesig dat hulle graag die groepslewe sou wou verleng. Die navorser bedank die groep vir hulle deelname. Op hierdie hoë noot sluit die groep af.

Uit hierdie onderhoud kristalliseer die volgende gegewens:

- Die lede van die groep het in 'n groot mate daarin geslaag om nuwe rasonale betekenis aan hulleself en aan hulle relasies toe te ken.
- Hulle betekenisgewing aan die self is realisties wat tot groter selfaanvaarding lei.
- Die selfaanvaarding kan lei tot die ontplooiing van realistiese identiteitsvestiging met 'n hoër selfkonsep en uiteindelijke realistiese aktualisering van hulle potensiaal.
- Die groepslede het met hulle positiewe ondersteuning van mekaar baie bygedra tot die suksesbeleving van elke lid.

7.4 SAMEVATTING

7.4.1 Die geval André

Dit blyk uit die bemoeienis wat die navorser met André gemaak het, dat hy kan oorgaan tot realistiese identiteitsontplooiing. Hy het bewus

geword van sy moontlikhede byvoorbeeld sy bogemiddelde intelligensie. Hy het ontwikkel in 'n doelgerigte en keusemakende persoon wat gewilliglik sy verantwoordelikhede opneem.

Hy het daartoe gekom om homself aan te prys en dit te aanvaar, dus self-aanvaarding. Sy nuwe wyse van realistiese betekenisgewing aan homself en ander dra by tot 'n verbetering in sy relasies met sy portuurgroep en sy onderwysers.

Sy waaghouding is positief beïnvloed en sodoende het hy groter selfvertroue ontwikkel. Dit lei tot 'n beter en realistiese selfkonsep wat tot voller en realistiese selfaktualisering bydra.

André is gebring tot 'n meer rasioneel-realistiese hantering van sy probleme. Die opdragte wat André tussen elke onderhoud uitgevoer het, was 'n reuse weerspieëling van sy intra-psigiese gesprek, asook van sy belewinge en wysiging van sy betekenisgewing.

7.4.2 Die groep

Dit blyk uit die bemoeienis wat die navorser met die groepslede gemaak het, dat elke lid in 'n groot mate geslaag het in die aanvaarding van die self en in die verkryging van innerlike beheer.

Die betekenis wat hulle aan hulleself en ander gee, is baie meer realisties en het meer positiewe relasies met die self en ander tot gevolg. Hulle realistiese selfaanvaarding lei tot die ontplooiing van realistiese identiteite wat meehelp om hulle potensiaal te aktualiseer.

Die groepskohesie het sterk ontwikkel. As gevolg van die openheid en eerlikheid tussen die groepslede het hulle geleer dat dit nie uitsonderlik is om probleme te beleef nie. Hulle het geleer om mekaar te help in die aanleer van rasionele denke as 'n lewensvaardigheid. Die portuurgroepdruk het bygedra tot die snelle verandering by die individuele groepslede.

Dit blyk dat die gebruik van die onvoltooide sinne as diagnostiese hulpmiddel nie nodig was in enige van die ondersoeke nie. Dit kan toegeskryf word aan die kommunikasie wat in alle gevalle gekenmerk was deur

openheid en eerlikheid deur al die betrokkenes.

Vervolgens sal in hoofstuk 8 die samevatting van bevindinge en gevolgtrekkings gestel word. Enkele aanbevelings sal ook bespreek word.

HOOFSTUK 8

SAMEVATTING VAN BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN SLOT

*We are not frightened by the challenges of reality
but believe that we can change our conception of
this world and our place within it.*

Mission Statement

8.1 INLEIDING

Betekenisgewing begin vanaf die ontmoetingsoomblik. Deur sy betrokkenheid, sy betekenisgewing en sy belewing oriënteer die jeugdige hom toenemend in sy wêreld en gaan tot relasievorming oor. Dit is alleen deur betekenisvolle relasievorming dat opvoeding moontlik is en dat die kind se volwassewording voltrek word. Omdat betrokkenheid, belewing en betekenisgewing die kwaliteit van die adolessent se relasies met mense, dinge, idees en met God weerspieël, dui hierdie relasies as kwaliteitsduiding van die toekomstige identiteitsvestiging van die adolessent. Dit is die aard van die betekenisgewing van die adolessent wat kan lei tot 'n realistiese of onrealistiese identiteit. Die adolessent met probleme is die leerling wat nie toereikend daarin kan slaag om realistiese betekenis aan homself as persoon te gee nie. Hy het probleme om die vraag "Wie is ek?" te beantwoord, hy is verward omdat die konsepsies wat hy van homself vorm, onrealisties, vaag en selfs teenstrydig is.

Die probleem in die onderhawige studie was daarin geleë om die kwessie van die aard van betekenisgewing in die identiteitsvestiging van die adolessent met probleme te ondersoek. Oor identiteitsvorming en die selfkonsep van die adolessent, bestaan daar heelwat literatuur. Daar is egter min oor die aard van betekenisgewing in die identiteitsvestiging van die adolessent met probleme bekend.

Aan die einde van hierdie ondersoek wil die navorser nou die volgende belangrike momente uitlig:

- Bevindinge wat uit die literatuurstudie en uit die navorser se

empiriese ondersoek na vore gekom het.

- Gevolgtrekkings waartoe die navorser gekom het.
- Aanbevelings wat na aanleiding van die bevindinge en gevolgtrekkings gemaak kan word.
- Implikasies van die ondersoek.
- Leemtes in die ondersoek wat die navorser se bevindings moontlik kon beïnvloed het.

Die navorser moet dus uit haar bevindinge gevolgtrekkings kan maak, naamlik:

- Wat die aard van betekenisgewing in die identiteitsvestiging van die adolessent met probleme is, veral ten aansien van die volgende aspekte:
 - Die realiteit.
 - Die aanleer van sekere lewensvaardighede.

8.2 BEVINDINGE

8.2.1 Bevindinge uit die literatuurstudie

8.2.1.1 Betekenisgewing in die identiteitsvestiging van die adolessent

- * Die moontlikheidsvoorwaardes vir identiteitsvestiging is onder andere geleë in die realisering van die empiries-opvoedkundige essensies, betekenisgewing, betrokkenheid en belewing. As psigiese wordingswyses betrek hulle die aktiwiteite wat nodig is vir die selfaktualisering van die kind, tot sinvolle volwassewording. Jacobs en Vrey (1982: 11) noem die essensies tereg ... *die aktiwiteite van volwassewording*.
- * Deur betekenisgewing ontplooi die kind se leefwêreld. Die kind wat homself in 'n situasie bevind waar hy betekenis moet gee, maar nie

daarin slaag om betekenis toe te ken nie, ervaar angs, dié kind slaag nie daarin om hom realisties te oriënteer in sy omgewing nie. Betekenisgewing behels aspekte soos kennis, begryping, beoordeling en evaluering. Ontoereikende kennis en irrasionele konsepsies kan realistiese identiteitsvestiging dwarsboom.

- * Volgens Frankl (1980: 23) is betekenis alomteenwoordig en is dit 'n opdrag aan ons in ons opvoeding van andere, om nie net maar kennis aan die kind oor te dra nie, maar dat ons opvoeding 'n opvoeding van die kind tot die maak van verantwoordelike en verantwoordbare keuses sal wees. Elke mens behoort deur sy denke betekenis te só toe ken dat die keuses wat hy maak betekenisvol in sy leefwêreld kan inwerk.
- * Deur die wyse waarop 'n persoon dink, ken hy bepaalde betekenis toe. Indien hy rasioneel dink, kan logiese en objektiewe betekenisgewing verwag word. Rasionele denke is waarheidsgebonde, maar het dikwels 'n gevoelsmatige komponent.
- * Die teendeel van rasionele denke is irrasionele denke wat lei tot onlogiese en onrealistiese betekenisgewing. Onder irrasionele denke verstaan Watkins (1983: 29) dat 'n persoon sy begeertes en behoeftes gelyk stel aan noodsaaklikhede.
- * Van die mens word verwag dat hy op 'n rasionele grondslag sal handel en wandel. In 'n klimaat van gevoelsmatige geborgenheid waar die adolessent aanvaarding beleef, kan hy gesteun word om rasioneel te dink en sy probleme in perspektief te sien, dit kan bydra tot positiewe belewinge.
- * Betekenis en belewing is volgens die literatuur so nou ineengeskakel dat die een sonder die ander moeilik begryp kan word. Deur rasionele en werklikheidsgetroue konsepsies en belewing kom die adolessent tot kennis en kenning van homself wat die weg baan vir toereikende en realistiese identiteitsvestiging.
- * Tydens oriëntering van homself in sy wêreld, gaan die adolessent oor tot die vorming van betekenisvolle relasies. Die vorming, ontplooiing en die sinvolle instandhouding van relasies dra daartoe

by om die mens se lewe sinvol en betekenisvol te maak. Die belewing van bepaalde gevoelens wat deur evaluering van die toegekende betekenis aan 'n bepaalde referent en aan die self tot stand gekom het, en wat die adolessent 'n bepaalde stellingname vir of teen die referent laat inneem, sal bepalend wees in die adolessent se identiteitsvestiging.

8.2.1.2 Teorieë oor identiteitsvorming

- * Identiteite hou verband met die self, naamlik die evaluering van die self deur die individu en deur die ander.
- * Volgens die teorie van James (Burns 1982: 142) blyk dit dat die persoonlike self en die sosiale self moontlik verband hou met identiteit en die selfkonsep.
- * Volgens Erikson (Evans 1981: 21-22) vind die ontwikkeling van die persoonlikheid in verskillende fases plaas waarin 'n sekere deel van die persoonlikheid telkens gevorm word. Hy noem dit die epigenetiese beginsel wat hy uit die biologie ontleen. Hiervolgens tree die individu se eienskappe (wat moontlikhede en behoeftes insluit) op sekere ouderdomme en in sekere volgorde na vore en wel op so 'n wyse dat die totale individu gedurig as 'n geheel ontwikkel.
- * Kegan (Kruger 1989: 142) se teorie oor identiteit kan as 'n sintese van die werk van identiteitsteoretici soos onder andere Piaget, Kohlberg, Erikson, Blos, Mahler en Loevinger, beskou word. Kegan se konstruktief-ontwikkelingsteorie het ook raakvlakke met die empiries-opvoedkundige perspektief oor identiteitsvorming. In sy teorie gaan Kegan ook van die standpunt uit dat die gevoel of die belewing van die persoon 'n beslissende rol speel in sy betekenisgewing. Balans word deur die individu verkry deur nuwe betekenis wat hy aan die self in sy wêreld toeken.
- * Volgens die empiries-opvoedkundige perspektief word identiteitsvestiging by die kind bepaal deur sy wyse van betekenisgewing, sy kwaliteit van betrokkenheid en sy intensiteit van belewing. Die identiteit wat so tot stand kom sal tot die toereikende of ontoe-

reikende aktualisering van die kind se moontlikhede lei.

8.2.1.3 Betekenisgewing by adolessente met probleme

- * Adolessensie dui op 'n bepaalde fase in die ontwikkeling van die kind op pad na volwassenheid. Dit bied die kind geleentheid vir eksperimentering met rolle, beroepskeuses en heteroseksuele verhoudings. Adolessensie is 'n fase van self-definiëring. Dit is 'n tydperk wat tot selfkennis behoort te lei.
- * Tydens dié ontwikkelingsfase gebeur dit soms dat die adolessent onrealistiese betekenis toekeen aan die rol wat hy in die gemeenskap behoort te vervul. So kan rolverwarring ontstaan op grond van twyfel oor sy relasies met homself en ander in sy leefwêreld.
- * Daar is baie ouers wat self onseker is en nie opgewasse vir die taak van ouerskap is nie. Die adolessent wat nie seker is waarheen hy op pad is nie, ervaar 'n spanningsveld tussen vryheid en ang, simpatiegevoelens en aggressie.
- * Volgens die literatuur is 'n identiteitskrisis hewiger in die moderne samelewing waar die status van die adolessent nie so duidelik omlyn is nie, waar daar nie eenvormigheid is oor wat deur volwassenes van die adolessent verwag word nie.
- * Indien die adolessent hom nie kan handhaaf in sy relasie met die skool nie - om watter rede ookal - sal hy waarskynlik onrealistiese betekenis aan die skool toekeen en gepaard daarmee sal hy die skool waarskynlik as 'n probleemsituasie beleef.
- * Die adolessent ondervind 'n sosiale probleem wanneer versteuring in die relasies waarmee hy met sy portuurgroep verbind word, plaasvind, die onsekerheid wat teweeggebring word deur enige versteuring in hierdie opsig, kan 'n remming in sy persoonswording veroorsaak. In hierdie onsekerheid wat hy ervaar, sal die adolessent geneig wees om tot onrealistiese betekenisgewing oor te gaan.

- * Die totale verwerping van die adolessent as individu deur die gemeenskap kan lei tot selfgesentreerdheid. Volgens die navorser word dié adolessent se optrede 'n bevestiging van sy gevestigde minderwaardigheidsgevoel. Vir die adolessent as persoon is die self en die eksistensiteite van die self die enigste realiteit, terwyl die res vir hom as persoon nie betekenisvol is nie.
- * Tydens 'n identiteitskrisis kan adolessente hulle probleme op verskeie impulsiewe wyses uitleef om van die angs wat hulle ervaar ontslae te raak. 'n Betekenisinhoud van angstigheid, vrees of benoudheid word byna onwillekeurig aan die probleme wat die adolessent ondervind, geheg.
- * Ellis (1973: 147) is van mening dat probleme by die mens gepaard gaan met angs of selfverwyt en vyandiggesindheid jeens ander mense. Die probleem ontstaan omdat die persoon nie oor 'n toereikende en realistiese metode beskik om homself objektief waar te neem en objektief te beoordeel nie. As gevolg van laasgenoemde raak die persoon se relasies met homself en met die wêreld versteurd en ondervind hy probleme met sy betekenisgewing aan sy relasies.
- * Irrasionele kognisie is absoluut van aard, berus op foutiewe of ongeldige aannames en word gekenmerk deur oorveralgemenings, katastrofering, ongeldige gevolgtrekkings en negatiewe selfbeoordeling. Dit lei tot langdurende en herhalende ongunstige emosies en blokkeer die mens se verwesenliking van sy lewensdoelstellings.

8.2.1.4 Terapie met betrekking tot irrasionele denke van die adolessent met probleme

- * Die betekenisgewing deur die jeugdige moet deur terapie verander word tot nuwe realistiese en objektiewe betekenisgewing en beleving daarvan.
- * Realiteitsterapie reduceer oplossings vir alle probleme tot slegs 'n paar algemeengeldige oplossings. Daar is egter ander fasette van die mens se lewe, soos byvoorbeeld beleving wat deur ander terapeutiese skole beklemtoon word waaraan nie in realiteitsterapie aandag gegee word nie.

- * Gedragsverandering by 'n persoon deur rasionele-emotiewe-terapie word eintlik te weeg gebring deur 'n verandering in denke, dit is 'n beweging van die irrasionele na die rasionele. Sodoende word die leerling gehelp om homself toe te rus om sy toekomstige probleme beter te hanteer en sy algemene lewenskwaliteit te verbeter.
- * Met die aanleer van denkvaardighede as 'n sosiale vaardigheid (lewensvaardigheid), kan terapie die adolessent steun tot die ontwikkeling van kritiese denke, realistiese besluitneming en die stel van positiewe doelstellings. Hierdie voordele kan meehelp dat die adolessent met probleme kan oorgaan tot identiteitsvestiging wat realisties gegrond is.
- * Die aanleer van vaardighede deur die kind op skool is baie belangrik in ons snel veranderende wêreld. In dié verband moet egter ook aan lewensvaardighede gedink word.
- * In groepsterapieverband kan pro-sosiale gedrag bevorder word. In die terapiesituasie kan voorsiening gemaak word vir die aanleer van denkvaardighede as lewensvaardighede. Gedurende terapie in groepsverband kan die adolessent ook gesteun word tot die ontwikkeling van kritiese denke.
- * 'n Groep gee aan die jeugdige die geleentheid vir verandering deur 'n stel menslike relasies te voorsien wat bevredigend is en sekuriteit verskaf. Hierdie ervaringe is fasiliterend vir persoonlike groei en integrasie.
- * In groepe waar die kommunikasienetwerk meer gesentreerd is, rondom die terapeut, los die groep probleme vinniger en akkurater op as in groepe met minder gesentraliseerde kommunikasienetwerke (Park 1983: 176).

8.2.2 Bevindinge uit die empiriese ondersoek

- * Die rol van die denke by betekenisgewing (verwys 2.3.6) en die beslissende uitwerking daarvan op die houding teenoor die eie self van die individu is duidelik verbeeld in elk van die idiogramme van die vyf proefpersone. Die houding teenoor die self van die persoon

bepaal wie en wat hy is. Nie een van die vyf proefpersone kon daarin slaag om 'n realistiese houding teenoor die self in te neem nie, omdat hulle, hulle met die aanvang van die terapiegebeure nie hulself geken of verstaan het nie.

- * Die neiging om nie krities te dink nie het by al die proefpersone voorgekom. Skynbaar het hulle probleme ondervind om werklik objektief ten opsigte van hulle eie situasie te kon staan. Vergelyk ook Le Roux (1979: 159) se uitspraak, naamlik dat die betekenis wat ek aan myself toeken dikwels subjektief van aard is.
- * Daar was by sommige van die proefpersone 'n gebrekkige onafhanklike self-identiteit te bespeur. By die geval André is gewaande oortuigings, soos die onvermoë om vermydingsneigings teen te werk, sowel as vrees vir die toekomstigheid, teëgekom. Volgens Kruger (1989: 153) moet die adolessent homself leer ken en verstaan en moet hy suksesvol daarin slaag om die hede en die toekomstige op 'n gebalanseerde wyse by die huidige selfkonsep in te skakel. *Hy is eers wie hy is nadat hy ten volle geword het* (Meyer et al. 1988: 454).
- * Soos Lloyd (1985: 169-172) het die navorser ook gevind dat die relasies in die gesin versteur kan word omdat daar onrealistiese eise aan mekaar gestel word. Dit het duidelik geblyk in die geval van Lisa, 'n lid van die groep. Haar moeder se onrealistiese eise aan Lisa was grootliks die oorsaak van Lisa se versteurde relasies met die "self" as gevolg van irrasionele betekenisgewing.
- * Ten spyte van die groepslede se prestasies het alles daarop gedui dat die proefpersone relasieprobleme in gesinsverband ondervind, vergelyk ook hier 2.5.1 en 4.3.1. Dit het aanleiding gegee tot 'n diffusie in hulle relasies met die "self", die skool en hulle portuurgroep.
- * In ooreenstemming met die teorieë oor die vorming van 'n identiteit, soos toegelig uit die literatuurstudie, is die balans in die geval van die proefpersone versteur deur oorheersende onrealistiese betekenisgewing. Die onrealistiese betekenisgewing het by elkeen van die proefpersone realistiese identiteitsvestiging teengewerk.

Angs en vrees wat veral by André teenwoordig was, was in 'n groot mate bepalend in sy swak selfbeeld aan die begin van die terapeutiese gebeure.

- * In soverre dit onrealistiese denke betref, het dit geblyk dat emosionele beleving maklik aanleiding gee tot betekenisgewing wat nie 'n logiese verband met die feitelike het nie.
- * Die strategiese posisie van die skool om te help om jeugdiges met probleme te identifiseer, het weer eens duidelik geblyk. Al vyf proefpersone is deur die skool aangemeld.
- * In al vyf gevalle was die navorser voortdurend bewus van die proefpersone se gebrekkige insig om die omvangrykheid van die situasie te begryp. Die navorser het dit toegeskryf aan die gebrek by die adolessente om krities te dink en om die self objektief waar te neem.
- * Die belangrikheid van die aanleer van denkvaardighede as 'n sosiale vaardigheid, in ons snel veranderende wêreld, het duidelik geblyk uit die gewilligheid van die proefpersone om selfstandig en effektief aan probleemoplossing te werk. André se uitspraak naamlik *Dankie dat u my gehelp het om myself te help*, spreek boekdele.
- * In die groepsterapeutiese gebeure waar die groepslede mekaar positief ondersteun het, het hulle individueel en as groep vinniger tot 'n oplossing van hulle probleme gekom as in die geval van André. Hierdie gebeure kan ook daaraan toegeskryf word dat die ervarings in die portuurgroep fasiliterend was vir persoonlike groei en integrasie.
- * Anders as Ellis wat glo dat die stand van die selfkonsep vir die individu nie belangrik is nie, het die navorser bewus geword van die waarde van die selfkonsep vir die individuele proefpersoon. Die dikwels onrealistiese negatiewe selfkonsep wat by van die proefpersone teenwoordig was, grootliks veroorsaak deur irrasionele betekenisgewing aan die self, was moontlik die belangrikste oorsaak dat van die proefpersone soos byvoorbeeld André gevoel het "hy is niks".

- * Uit die onderhoude wat met die proefpersone gevoer is, het dit ook duidelik geword dat daar by almal meer as een enkele onrealistiese opvatting teenwoordig was. Die tendens, veral by die groepslede, om ontsteld te word as gevolg van onrealistiese self-evaluering met betrekking tot persoonlike hoedanighede en lewensomstandighede, het veral bygedra tot identiteitsverwarring.
- * Al die proefpersone het oënskynlik geglo dat hulle nie oor die vermoë beskik om beheer oor hulle emosies uit te oefen nie. Hulle het ook nie geglo dat hulle oor die vermoë beskik om vermydingsneigings teen te werk nie, terwyl hulle wel oor die vermoë beskik het om hulle probleme op te los. Die ABC-model gebaseer op RET het die proefpersone daarin laat slaag om onrealistiese betekenisse te identifiseer. Die model is op so 'n wyse toegepas dat die proefpersone hulle onrealistiese betekenisse kon ontdek en beleef. So-doende het die proefpersone daarin geslaag om 'n vaardigheid aan te leer waarvolgens hulle meer objektief tot hulleself en hulle probleme kon staan.
- * Die toepassing van die ABC-model, ter oplossing van die probleme wat deur die proefpersone ondervind is, het gelei tot 'n wysiging van onrealistiese betekenisgewing aan die self en tot realistiese selfaanvaarding. In elk van die gevalle het die regstelling van die onrealistiese betekenisse aanleiding gegee tot entoesiasme en optimisme oor die toekoms, en oor dit wat hulle wil aanpak.
- * Met die aanleer van denkvaardighede as 'n sosiale vaardigheid (lewensvaardigheid) het die proefpersone nou oor 'n toereikende en realistiese metode beskik om van hulle angs en vrese ontslae te raak.
- * Die proefpersone het na die implementering van die ABC-model daarin geslaag om hulle foutiewe of ongeldige aannames te identifiseer. Dit het bygedra tot gunstiger emosies en tot 'n realistiese verwesenliking van hulle doelstellings.
- * Die proefpersone het oor die algemeen goed geslaag in die ontwikkeling van kritiese denke, besluitneming en die stel van positiewe

doelstellings. Hierdie voordele kan meehelp dat die proefpersone nou kan oorgaan tot identiteitsvestiging wat realisties gegrond is.

8.3 GEVOLGTREKKINGS

- * Omdat die navorser daarin geslaag het om 'n vertrouensverhouding met die proefpersone te stig, is aan die navorser toegang verleen tot hulle selfgesprek, en het die proefpersone hulle eie onrealistiese betekenisgewing ontbloot.
- * Dit wil voorkom of al die proefpersone 'n geneigdheid getoon het tot onrealistiese betekenisgewing, dit het gelei tot beleving van ongelukkigheid wat weer hulle selfaktualisering gerem het.
- * Selfkennis het by die proefpersone ontbreek, dit kan toegeskryf word aan onrealistiese betekenisgewing.
- * Die onrealistiese redenering by die proefpersone kan direk teruggevoer word na die neiging by die adolessent met probleme om nie krities te dink nie.
- * Wanneer die adolessent onrealistiese betekenis aan sy relasies in sy leefwêreld toeken, bring dit mee dat hy sy gerelationeerde problematies beleef.
- * Die gebrekkige selfkennis en die problematiese gerelationeerdeheid wat deur onrealistiese betekenisgewing veroorsaak word, werk stremmend in op die adolessent se identiteitsvestiging. Die adolessent sien homself as niks, hy weet nie wie hy werklik is nie.
- * Dit is wel moontlik om aan die adolessent met betekenisgewingsprobleme hulp te verleen. Die ABC-model gebaseer op RET, wat in dié ondersoek gebruik is, blyk besonder bruikbaar te wees om die adolessente te help om hulle probleme op 'n realistiese wyse te benader en suksesvol op te los.
- * Een van die grootste struikelblokke wat die terapeut moet oorkom, was om die adolessent insig te laat verkry in die toepassing van

die model en die voordele wat die model inhou vir die stigting van realistiese relasies.

- * Deur die toepassing van die model word daarvoor voorsiening gemaak dat die adolessent sy probleem kan beleef en sy onrealistiese betekenis kan ontdek. Die adolessent met probleme word so gesteun om sy irrasionele denke te verander tot rasonale denke.
- * Daar is verder tot die gevolgtrekking gekom dat onderhoudvoering alleen, nie heeltemal effektief is in die hantering van probleme met onrealistiese betekenisgewing nie, omdat die adolessent in die gewoonte kom om bloot net vrae te beantwoord. Hy kan selfs in die onderhoudsituasie tot die onrealistiese betekenisgewing kom, dat dit essensieel oor die vrae van die terapeut en sy (adolessent) beantwoording daarvan, gaan en hy raak dan geleidelik onbetrokke daarby. Die huiswerkopdragte het geblyk baie waardevol vir die adolessent te wees om hom betrokke te hou en ook om hom sy betekenisgewing te laat verstaan en sy rasonale redenering te bevorder.
- * Die onderwyser en die ouer het as opvoeders 'n groot bydrae te lewer om die adolessent by te staan in die toekenning van realistiese betekenis. Die ouer en onderwyser se uitlewing van opvoedingskriteria soos gesag, vertroue, begrip, norme, kennis, meelewing en kommunikasie behoort so te geskied dat dit nie 'n bydrae daartoe lewer dat die adolessent aan sy relasies in sy leefwêreld onrealistiese betekenis toeken nie.
- * Die adolessent met 'n geneigdheid tot onrealistiese betekenisgewing kan deur die toepassing van RET en die ABC-model gehelp word om objektief te staan teenoor sy probleme. Dit is dus vir die adolessent moontlik om sodoende te leer om realisties te dink sodat hy ook realisties sal optree. Hierdie lewensvaardigheid kan deur die adolessent gebruik word om nie meer gebuk te gaan onder belewinge wat sy denkgang verduister nie en as sodanig is dit vir hom moontlik om tot realistiese identiteitsvestiging oor te gaan.
- * Die terapie wat in groepsverband uitgevoer is, het vinnige vooruitgang tot gevolg gehad. Dit blyk hieruit dat die navorser as tera-

peut groepsterapie suksesvol kon toepas sonder om 'n omslagtige werkswyse te volg.

- * As gevolg van die direkte werkswyse van RET, moet die adolessente self verantwoordelikheid aanvaar vir hulle probleme. Dit het meegebring dat die probleem as sodanig nie die navorser as terapeut, se probleem word nie en is sy hierdeur gevrywaar dat die adolessent van haar afhanklik word.

8.4 AANBEVELINGS

- * In ons snel veranderende wêreld het die aanleer van vaardighede en veral lewensvaardighede, 'n noodsaaklikheid vir die jeugdige geword. Die navorser is van mening dat die model wat in hierdie ondersoek gebruik is, geslaagd deur die voorligtingsonderwyser aangewend kan word, veral in die sekondêre skool, om die adolessent te steun tot die aanleer van pro-sosiale vaardighede. Deur die adolessent te steun om op 'n rasonale wyse met die realiteit om te gaan, kan dié model gebruik word in die voorkoming van probleme by die adolessent. Die voorligtingsonderwyser kan ook van die model gebruik maak om hulp te verleen aan leerlinge met probleme soos byvoorbeeld prestasieprobleme en identiteitsvormingsprobleme.
- * Die terapeut kan 'n belangrike rol speel om inligting te verskaf aan ouers en onderwysers in verband met die aard van betekenisgewing deur die adolessent aan sy probleme. Sodoende kan ouers sowel as onderwysers begelei word tot beter begryping van die adolessent se probleme en die gepaardgaande opvoedingsproblematiek.
- * In groepsverband kan die voorligtingsonderwyser baie vermag om die adolessente te begelei om hulself objektief waar te neem en objektief te beoordeel. Dit kan weer bydra tot die ontwikkeling van kritiese denke, realistiese besluitneming en die stel van positiewe doelstellings. Die groep verskaf geleentheid vir verandering want in die groep besef die adolessent dat hy nie alleen staan nie. Die groep voorsien 'n stel menslike relasies wat bevredigend is en sekuriteit verskaf.
- * Die ABC-model gebaseer op RET kan ook deur die voorligtingsonder-

wyser gebruik word in sy begeleiding van leerlinge in hulle vak- of beroepskeuses. Sodanige leerlinge mag as gevolg van onrealistiese betekenisgewing probleme ondervind met betrekking tot betekenis wat geheg is aan 'n besondere vak of beroep.

- * Hierdie hulpverleningsmodel kan met goeie gevolge in die individuele ondersoek, deur die Onderwysadviseur: Opvoedingsaangeleenthede, aangewend word. 'n Omslagtige werkswyse word hierdeur uitgeskakel. Die vaardigheid wat deur die leerling aangeleer word om objektief en krities te dink, dra in 'n groot mate daartoe by dat toekomstige probleemoplossings deur die leerling op 'n bevredigende wyse geskied. Die leerling aanvaar verantwoordelikheid vir sy probleme en raak nie afhanklik van die terapeut nie.
- * Die navorser wil aanbeveel dat die terapeut veral aandag gee aan die onrealistiese denke en -betekenisgewing by sommige ouers ten aansien van hulle eise aan die kind. Dit mag dus noodsaaklik wees dat die terapeut ook aan die ouers die nodige voorligting sal moet verskaf sodat hulle slegs realistiese eise aan die kind stel.
- * Verder word aanbeveel dat navorsing oor die ontwikkeling van kritiese denke by die leerling op skool voortgesit word. Die moontlikheid bestaan dat die leerling in die gewone gang van opvoedingsaktiwiteite grootliks voorskriftelike onderrig ontvang. Hierdeur word die leerling die kans ontnem om tot objektiewe, kritiese en analitiese gevolgtrekkings te kom, ook ten opsigte van sy selfidentiteit. As gevolg hiervan slaag baie adolessente nie daarin om tot realistiese probleemoplossings te kom nie. Die ondersteuning van die leerling in die toepassing van kritiese denke kan lei tot die aanleer van denkvaardighede as 'n lewensvaardigheid. Sodoende kan die leerling gehelp word om homself toe te rus om sy toekomstige probleme beter te hanteer en sy algemene lewenskwaliteit te verbeter.

8.5 IMPLIKASIES

Die voorafgaande aanbevelings hou bepaalde implikasies in wat genoem moet word:

- * Wanneer daar by die adolessente met probleme 'n klemverskuiwing van irrasionele kennis na rasionale kennis plaasvind sal die adolessent oor 'n toereikende en realistiese metode beskik om homself objektief waar te neem en objektief te beoordeel. As gevolg van laasgenoemde behoort die adolessent tot realistiese relasievorming oor te gaan en sal hy toereikend toegerus wees vir die verwesenliking van sy lewensdoelstellings.
- * Indien vir adolessente meer geleentheid geskep word om oor hulle probleme in groepsverband te praat, sal hulle nie hulle probleme as gevolg van irrasionele denke as onrealisties beleef nie. Daar sal dus met die ondersteuning van die portuurgroep makliker tot realistiese probleemoplossings gekom kan word. Die adolessent sal in die groep besef dat hy nie alleen staan nie en behoort hy vroeër gehelp te word met die oplossing van sy probleme.
- * Die groepservaring bied aan die adolessent 'n raamwerk waarbinne hy nie slegs hulp ontvang nie, maar ook hulp verleen aan ander lede van die portuurgroep. Dit is vir baie adolessente verrykend en verbeter hul selfkonsep.
- * Aangesien die adolessent deur middel van rasionale denke leer om sy eie betekenisgewing te ondersoek en te evalueer, kan hy dikwels daarin slaag om sy eie probleme self reg te stel. Gevolglik behoort hy nie meer sy probleme as onrealistiese gedrag te manifesteer nie.
- * Deur kritiese en objektiewe denke kan die adolessent daarin slaag om sy eie aandeel in die oplossing van sy probleme te ontdek en verantwoordelikheid daarvoor op te neem. Dit is dus moontlik vir die adolessent om realisties te dink sodat hy realisties sal optree.
- * Wanneer die ouer of die onderwyser betrek word by die hulpverlening aan 'n adolessent wat probleme as gevolg van onrealistiese betekenisgewing ondervind, sal eersgenoemdes insig in die probleem verkry en voorkom dat onrealistiese eise aan die adolessent gestel word.

- * Die feit dat die leerling sy eie probleme kan hanteer as 'n lewensvaardigheid, bring mee dat die onderwyser nie daarmee belas word nie. Die onderwyser kan dus al sy aandag toespits op ander noodsaaklike aspekte van die opvoeding.
- * Die ABC-model van RET bied aan die terapeut 'n werkswyse wat nie omslagtig is nie. Die terapeut kan in 'n beperkte tydsverloop vasstel hoe ernstig die leerling sy probleem beleef, terwyl dit moontlik is om terselfdertyd vas te stel of onrealistiese betekenisgewing aan die wortel van die probleem lê.

8.6 LEEMTES IN HIERDIE ONDERSOEK

- * 'n Beperkte aantal proefpersone is in hierdie ondersoek gebruik. 'n Idiografiese studie leen hom daarvoor om 'n diepgaande deurgronding van die proefpersoon moontlik te maak, maar het min segswaarde ten opsigte van algemene geldigheid en wetmatighede soos in die geval van 'n nomotetiese studie. Die bevindinge van hierdie studie wat inderdaad 'n idiografiese studie is kan dus nie tot die populasie/universum van adolessente met probleme veralgemeen word nie.
- * Die rol van die ouer-kind-relasie in die probleme wat die adolessente ondervind het, het wel aandag ontvang, hoewel dit nie die kerngedagte van die navorsing was nie. Die werklike invloed wat die ouer-kind-relasie uitoefen in die probleme van die kind, is nie deur die empiriese ondersoek bepaal nie.
- * Die afbakening van die ondersoek (die ondersoek is beperk tot leerlinge van Afrikaansmedium- en Engelsmediumsekondêreskole in die sentrale deel van 'n stad in Transvaal) het veroorsaak dat die geldigheid van die ondersoek, moontlik daardeur beïnvloed kon wees, omdat dit in 'n mate verskraling meegebring het.
- * Hoewel die kognitiewe en die affektiewe aandag geniet het, is die strewingslewe in 'n groot mate buite rekening gelaat.
- * Aangesien die lede van die groep in die groepsterapie té homogeen was, kan die geldigheid van die groepsterapie moontlik as gevolg

van die homogeniteit beïnvloed gewees het.

- * Interpretasie kan nie gedoen word soos in kwantitatiewe nomotetiese studie waarvoor statistiese gegewens vir interpretasie bestaan nie. Die kwalitatiewe interpretasie het hoofsaaklik berus op die beredenering oor die adolessente se irrasionele betekenisgewing en die uiteindelijke oordeel van die navorser.

8.7 SLOTOPMERKING

Die snel veranderende sosiaal-maatskaplike en wetenskaplike-tegnologiese struktuur in Suid-Afrika bring nuwe lewenseise mee. Die kind kom voor nuwe uitdagings te staan en moet binne die raamwerk tot selfaktualisering kom. Om die kind tot verantwoordelike en verantwoordbare keuses te lei, is dit nodig dat hy deur sy opvoeders begelei sal word tot realistiese betekenisgewing aan homself om sodoende tot identiteitsvestiging te kom. Realistiese betekenisgewing aan homself, sal 'n deurslaggewende bydrae lewer tot sy antwoord op die vraag: "Wie is ek?"

Die navorser het op 'n beskeie wyse aangetoon wat die moontlikhede van RET is: 'n terapeutiese benadering wat in die Verenigde State van Amerika baie ver gevorder is en met goeie gevolge gebruik en aangewend word. Daar word gehoop dat ander navorsers die terrein nog verder sal ontgin.

Realists accept themselves and their natures without shame or anxiety. In the face of misfortune, they suffer like everyone else but are able to put up with what cannot be changed, and get on with the business of living. This type of self-acceptance allows them to grow in life. Realists have a wonderful capacity to appreciate again and again the basic goods of life.

Dave Griffiths

BRONNELYS

- Adams, J.F. 1980. *Understanding Adolescence. Current developments in adolescent psychology*. Fourth edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Adelson, J. 1980. *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Allport, G.W. 1976. *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. Thirty-second printing. New Haven: York University Press.
- Antonites, A.J. 1962. Die probleem van die liggaamlikheid in die moderne fenomenologies-georiënteerde antropologie. Ongepubliseerde M.A.-Verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Argyle, M. 1988. *The psychology of interpersonal behaviour*. Middlesex: Penguin Books.
- Ausubel, D.P. 1954. *Theory and problems of adolescent behaviour*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D.P. 1968. *Education psychology: a cognitive view*. New York: Rinehart & Holt.
- Baruth, L.G. & Huber, C.H. 1985. *Counseling and Psychotherapy: Theoretical, Analysis and Skills Applications*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company. A Bell & Howel Company.
- Beets, N. 1968. *Volwassen worden: identificatie - probleem in de puberteit*. Utrecht: Erven Bijleveld.
- Bernard, P.B. 1981. *Onderwysbestuur en onderwysleiding*. Pretoria: Butterworth.
- Beveridge, W.E. 1968. *Problemsolving Interviews*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Bigge, M.L. & Hunt, M.P. 1978. *Psychological Foundations of Education*. 3rd Edition New York: Harper & Row.
- Bigot, L.C.T. Kohnstamm, P. & Palland, B.G., 1971. *Beknopt leerboek der psychologie*. Twaalfde druk. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Boshoff, B. 1976. *Die adolessent*. Stellenbosch/Grahamstad: Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars.
- Bosman, B.D., Van der Merwe, I.W. & Hiemstra, L.W. 1984. *Tweetalige Woordeboek*. Kaapstad: Tafelberg.
- Bouwman, L.M. 1974. Verblijdende belangstelling voor het werk van Jean Piaget. *Kleuterwêreld*, 19e Jaargang, nr. 5.
- Bronson, G.W. 1981. Identity diffusion in late adolescence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Vol. 59, pp. 414 Chicago: Professional Press.

- Browne, M.N. 1988. Coping with future shock: Two styles of critical thinking. *Contemporary education*. Vol. 49 no 4. Chicago: Professional Press.
- Bruner, J.S. 1964. The Course of Cognitive Growth. *American Psychologist*. Vol. 19, 15.
- Bruner, J.S. 1973. *Beyond the Information Given*. New York: W.W. Norton and Co.
- Bugental, J.F.T. 1976. *The search for existential identity*. London: Jossey-Bass Publishers.
- Burns, R.B. 1979. *The self concept in theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman.
- Burns, R.D. 1982. *Self concept development and measurement*. Eastbourne: Holt, Rinehart & Wilson.
- Byrne, E.F. & Maziarz, E.H. 1969. *Human Being and Being Human*. New York: Appleton-Century, Crofts.
- Case, R. 1978. Piaget's Theory of Child Development and its implications. *Phi Delta Kappan*, Vol 55, 20-25.
- Cartwright, D. & Zander, A. 1968. *Group dynamics: research and theory*. New York: Harper & Row.
- Clarizio, H.F. & Craig, R.C. 1988. *Contemporary issues in educational psychology*. 2nd Edition Boston: Allyn & Bacon.
- Collins, W. 1989. *Concise Dictionary*. London: Collins.
- Combs, A.W., Richards, A.C. & Richards, F. 1979. *Perceptual psychology: A humanistic approach to the study of persons*. New York: Harper & Row Publishers.
- Combs, A.W. & Snygg, D. 1959. *Individual Behaviour*. New York: Harper Brothers.
- Conger, J.J. 1983. *Adolescence and youth*. New York: Harper & Row.
- Corey, G. 1985. *Theory and practice of Counseling and Psychotherapy*. Belmont, California: Wadsworth.
- Corey, G., Corey, M.S., Callanan, P.J. & Russel, M. 1987. *Group Techniques*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Cornelius, J. & Van Niekerk, T. 1983. Wesenskenmerke van die standerd tien leerling en die betekenis daarvan in beroepsleiding. 'n Referaat gelewer tydens die simposium vir beroepsleiers. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- Corsini, R.J. 1985. *Current psychotherapies*. Illinois: F.E. Peacock Publishers.
- Corsini, R.J. 1979. *Current Psychotherapies*. Itasca: Peacock Publishers.

- Crosbie, P.V. (red.) 1975. *Interaction in small groups*. New York: Mac Millan.
- Curran, J.R. & Monti, P.M. 1989. *Social Skills Training*. New York: The Guilford Press.
- Davids, A. 1985. Therapeutic approaches to children in residential treatment, changes from mid-1950's to the mid-1970's. *American psychologist*. August 1985.
- De Bono Edward, 1984. *Teaching Thinking*. Reading Great Britain: Cox & Wyman Ltd.
- De Cello, J.P. 1978. *The Psychology of Language, Thought, and Instruction*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Demos, V. & Kaplan, S. 1986. "Motivation and Affect Reconsidered: Affect Biographics of Two Infants". *Psychoanalyses and Contemporary Thought*. Vol. 9 pp. 147-221.
- De Wet, J.J., Monteith, J.L. & Van der Westhuizen, G.J. 1981. *Opvoedende leer*. Durban: Butterworth.
- De Wit, J. & Van der Veer, G. 1981. *Psychologie van de Adolescentie*. Zesde Druk. Utrecht: G.F. Callenbach & Nijkerk.
- Downing, L.N. 1975. *Counseling theories and techniques*. Chicago: Nelson-Hall.
- Downing, L.N. 1985. *Counselling theories and techniques*. Chicago: Nelson-Hall.
- Drever, J. 1978. *A dictionary of psychology*. Hersiene uitgawe. Baltimore: Penguin Books.
- Dryden, D. 1987. *Counselling Individuals: The Rational-emotive approach*. London: Taylor & Francis.
- Dryden, W. 1988. *Rational-Emotive Therapy*. London: Croom Helm.
- Dryden, W. 1989. *Current Issues in Rational-Emotive Therapy*. New York: Croom Helm.
- Dryden, W. 1990. *Rational Emotive Counselling in Action*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Dryden, W., DiGuiseppe, R. 1990. *A primer on Rational-Emotive Therapy*. Illinois: Research Press.
- Du Plooy, J.L., Griesel, G.J. & Oberholzer, M.O. 1983. *Fundamentele Pedagogiek vir gevorderde studente*. Pretoria: HAUM.
- Dusek, J.B. 1977. *Adolescent development and behaviour*. Chicago: Science Research Associates.
- Eggleston, J.S. 1967. *The social context of the school*. New York: Routledge & Kegan Paul.

- Elder, F. 1980. *Handbook of Adolescent Psychology*. Chichester: Wiley.
- Ellis, A. 1962a. *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Ellis, A. 1971. *Growth through reason*. California: Palo Alto.
- Ellis, A. 1973. *Humanistic psychotherapy. The rational-emotive approach*. New York: The Julian press, Inc.
- Ellis, A. 1975(a). Rational-emotive therapy and the school counselor. *The school counselor*. Vol 22 No. 4. March.
- Ellis, A. & Grieger, R. 1986. *Handbook of Rational Emotive Therapy. Volume 2*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Engelbrecht, C.S., Kok, J.C. & Van Biljon, S.S. 1982. *Volwassewording*. Durban: Butterworth.
- English, O.S. & Pearson, G.H.J. 1982. *Emotional Problems of Living*. London: Allen & Udwin Ltd.
- Erikson, E.H. 1959. *Identity and the life cycle*. New York: International Press.
- Erikson, E.H. 1962. Youth: Fidelity and Diversity, in *Youth: Daedalus*. London: Basic Books.
- Erikson, E.H. 1963. Youth: fidelity and diversity, in *Youth: change and challenge*, by E.H. Erikson (Ed.) London: Basic Books.
- Erikson, E.H. 1968. *Identity and the life cycle*. New York: International Press.
- Erikson, E.H. 1971. *Identity Youth and Crises*. New York: Faber & Faber Ltd.
- Erikson, E.H. 1974. *Identity: Youth and crisis*. London: Faber & Faber.
- Erikson, E.H. 1977. *Childhood and Society*. St Albans: Triad & Paladin.
- Erikson, E.H. 1982. Report to Vikram: Further perspectives on the life cycle, in *Identity and adulthood*. by S. Kokor. Bombay: Oxford University Press.
- Evans, R.I. 1981. *Dialogue with Erik Erikson*. New York: Praeger.
- Felker, D.W. 1984. *Building positive self-concepts*. Minneapolis Minnesota: Burgess Publishing Company.
- Fitts, W.H. 1965. *Tennessee Self Concept Scale Manual*. Nashville: Counselor Recordings and Tests.
- Forman, S.G. & Forman, B.D. 1978. A rational-emotive therapy approach to consultation. *Psychology in the Schools*. Vol. 15, No. 3 pp. 400-406.

- Fowler, F.G. & Fowler, H.W. 1966. *The Pocket Oxford Dictionary of Current English*. Oxford: The Clarendon Press.
- Frankl, V. 1964. *Man's Search for meaning*. London: Haddler & Stoughton.
- Frankl, Viktor E. 1980. *Sê ja vir die lewe*. Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers Beperk.
- Friedenberg, E.Z. 1984. *The vanishing adolescent*. Boston: Beacon Press.
- Fuhrman, B.S. 1986. *Adolescence, adolescence*. Toronto: Little, Brown & Co.
- Funk & Wagnalls. 1969. *Standard dictionary of the English language*. Vol. 1 & 2. New York: Funk and Wagnalls.
- Gagné, R.M. 1987. *Conditions of learning*. New York: Rinehart & Holt.
- Gambrill, E. 1990. *Critical Thinking in Clinical Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Garbers, J.G. 1958. *Intree in die maatskaplike taak*. Groningen: Wolters.
- Garbers, J.G. 1968. Die puberteit en adolessensie as opvoedingsopgawe. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*. Vol. 2 Nr. 1.
- Garbers, J.G. 1983. *Adolessensie*. Pretoria: Butterworths.
- Garbers, J.G. & Wiid, A.J.B. 1983. *Adolessensie: Ontwikkelingspatrone van Afrikaanssprekende Skoolgaande Jeug*. Durban: Butterworths.
- Gazda, George, M. 1984. *Group counselling a developmental approach*. 3rd Edition. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Geddie, W. (ed.) 1955. *Chamber's twentieth century dictionary*. London: W & R Chambers Ltd.
- Geldenhuys, B.P. 1975. *Motivering - 'n histories-fundamentele inleiding*. Pretoria: Academica.
- Gibson, Robert, L. & Mitchell, M.H. 1986. *Introduction to Counseling and Guidance*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Glasser, W. 1965. *Reality therapy*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. 1975. *Reality therapy: A new approach to psychiatry*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. 1976a. *Positive addiction*. New York: Harper & Row.
- Goldstein, Arnold P. 1981. *Psychological Skill Training*. New York: Pergamon Press Inc.
- Goldstein, A.P. & Pentz, M.A. 1984. Psychological Skill-Training and the Aggressive Adolescent. *School Psychology Review*. Vol. 13
New York: Syracuse University.

- Goodman, D.S. 1985. *Emotional well-being through rational behavior training*. 2nd Edition. Springfield: Charles C. Thomas.
- Goodwin, W.L. & Klausmeier, H.J. 1985. *Facilitating student learning: An introduction to educational psychology*. New York: Harper & Row.
- Gordon, I.J. 1975. *Human Development. A Transactual Perspective*. New York: Harper & Row Publishers.
- Gordon, I.J. 1986. *Human development from birth through adolescence*. New York: Harper & Row.
- Gouws, L.A. 1979. *Psigologie-woordeboek*. Johannesburg: McGraw-Hill boekmaatskappy.
- Gouws, L.A., Louw, D.A., Meyer, W.F. & Plug, C. 1982. *Psigologie-woordeboek*. Johannesburg: McGraw-Hill Boekmaatskappy.
- Gouws, L.A., Louw, D.A., Meyer, W.F. & Plug, C. 1988. *Psigologie-woordeboek*. Johannesburg: Lexicon.
- Graafsma, T.L.G. 1975. *Identiteitskonflikten in die adolescentie*. Groningen: H.D. Tjeenk Willink.
- Green, M.R. 1969. *American handbook of psychiatry*. Vol. 2 Tenth printing. New York: Basic Book Inc.
- Grieger, R. & Boyd, J. 1980. *Rational Emotive Therapy*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Grotevant, H.D., & Cooper, C.R. 1989. Individuation in Family Relationships. *Human Development*. March-April 1988. Basel: Karger A.G.
- Hall, C.S. & Lindsey, G. 1970. *Theories of personality*. Second edition. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Hamachek, D.E. 1971. *Encounter with the self*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Hanks, P.H. 1989. *Collins Concise Dictionary Plus*. The Bath Press: Glasgow G4 ONB.
- Hansen, J.C., Stevie, R.R. & Warner, Jr. R.W. 1982. *Counseling*. New York: Harper & Row Publishers.
- Hardy, R.E. & Cull, J.G. 1990. *Group counselling and therapy techniques in special settings*. Illinois: Charles Thomas Publishers.
- Hauck, P.A. 1980. *Brief Counseling with RET*. Philadelphia: The Westminster Press.
- Hayes, L. 1988. A re-view of adolescent identity formation implications for education. *Adolescence*. Spring 1988. Pages 153-165. New York: Libra Publishers.
- Herink, R. 1980. *The psychotherapy handbook*. New York: New American Library.

- Holland, R. 1987. *Self and social context*. London: MacMillan.
- Hopkins, J.R. 1983. *Adolescence. The transional years*. New York: Academica Press.
- Horrocks, J.E. 1976. *The psychology of adolescence*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Horrocks, J.E. & Jackson, D.W. 1982. *Self and role*. New York: Houghton Mifflin.
- Hugo, E.A.K. 1971. *Die Mens in nood*. Pretoria: Academica.
- Hugo, J.J. 1985. Vaktipiese onderwysvaardighede in Geskiedenis as sekondêre skoolvak. D.Ed. Proefskrif. Potchefstroom: PU vir CHO.
- Hurlock, E.B. 1967. *Adolescent development*. New York: McGraw-Hill.
- Hurlock, E.B. 1972. *Child development*. Tokyo: McGraw-Hill.
- Hurlock, E.B. 1974. *Personality Development*. New York: McGraw-Hill.
- Jacobs, E. 1976. Rational-emotive theory applied to groups. *Journal of College student personell*. Vol. 17 No. 2.
- Jacobs, L.J. 1980. Die relasies van die junior-primêreskoolkind en die aanvaarding van spelterapie ten opsigte van die verhoudingsprobleme. 'n Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: UNISA.
- Jacobs, L.J. 1981. 'n Ondersoek na die doeltreffendheid van die Empiries Opvoedkundige Teorie van Pedadiagnose en Pedoterapie. D.Ed Proefskrif Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Jacobs, L.J. 1987. Relasieterapie: 'n Opvoedkundige Sielkundige benadering. Intreerede gelewer met die aanvaarding van die amp van hoogleraar in Empiriese Opvoedkunde aan die Universiteit van Suid-Afrika. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Jacobs, L.J., Oosthuizen, J.D. & Petrick, H.C. 1985. Skoolvoorligting (B.Ed) *Studiegids 1 vir OSV402-Q*. Pretoria: Universiteit vir Suid-Afrika.
- Jacobs, L.J., Petrick, H.C., Wiechers, E., Van Rensburg, J.J.J. & Oosthuizen, J.D. 1985. Skoolvoorligting (B.Ed) *Studiegids 1 vir OSV403-R*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Jacobs, L.J. & Vrey, J.D. 1982. *Selfkonsep, Diagnose en Terapie*. Pretoria: Academica.
- Janse De Jonge, A.L. 1956. *Die mens in zijn verhoudingen*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Jersild, A.T. 1952. *In search of self*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Jersild, A.T. 1983. *The psychology of adolescence*. New York: MacMillan Co.

- Jersild, A.T., Brook, J.S. & Brook, D.W. 1978. *The psychology of adolescence*. New York: MacMillan.
- Johnson, D.W. & Johnson, F.P. 1975. *Joining together group theory and group skills*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Joubert, C.J. 1980. Waarheen met beroepsvoorligting op skool? *Onderwysblad*, Vol. 79. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- Joubert, C.J. 1982. *Algemene Skoolvoorligting*. Isando: McGraw-Hill.
- Joubert, D.D. & Steyn, A.F. 1981. *Groepdinamika: 'n inleiding tot die studie van klein groepe*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- Joubert, J.J. 1980. Wat is pedoterapie? 'n Referaat gelewer tydens 'n onderwysposium van die TOD.
- Kanfer, F.H. & Goldstein, A.P. 1988. *Helping people change: A textbook of methods*. New York: Pergamon Press.
- Kegan, Robert. 1982. *The Evolving Self*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Keniston, K. 1984. Youth: a new stage of life. *Youth and culture*. California: Wadworth.
- Kiell, Norman. 1984. *The Adolescent through Fiction*. New York: University Press.
- Kolesnik, W.B. 1973. *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Koontz, H., O'Donnel, C. & Weihrich, H. 1984. *Management*. New York: McGraw-Hill.
- Krech, D., Crutchfield, R.S. & Ballachey, E.L. 1962. *Individual in society*. New York: McGraw-Hill Book Co. Inc.
- Kritzinger, M.S.B. & Labuschagné, F.J. 1982. *Verklarende Afrikaanse Woordeboek*. Pretoria: Van Schaik.
- Kritzinger, M.S.B., Labuschagné, F.J. & Pienaar, P de V. 1972. *Verklarende Afrikaanse Woordeboek*. Pretoria: Van Schaik.
- Kroger, J. 1989. *Identity in Adolescence. The Balance Between Self and Other*. London: Routledge.
- Landman, W.A. 1969. *Enkele Aksiologies-Ontologiese Momente in die Voor-Volwassenheidsbeleving - 'n Studie in die Wysgerige Antropologie*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Landman, W.A. & Gous, S.J. 1969. *Inleiding tot die fundamentele pedagogiek*. Johannesburg: Afrikaanse Persboekhandel.
- Landman, W.A., Kilian, C.J.G. & Roos, S.G. 1971. *Denkwyses in die opvoedkunde*. Pretoria: NG Kerkboekhandel.
- Langeveld, M.J. 1957. *Beknopte Theoretische Paedagogiek*. Groningen: Wolters Noordhoff.

- Langeveld, M.J. 1961. *Inleiding in die psychologie*. Groningen: Walter.
- Langeveld, M.J. 1963. *Beknopte Theoretiese Pedagogiek*. Vyfde druk. Groningen: J.B. Wolters.
- Larson, D. 1987. *Teaching Psychological Skills*. Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Lembo, J.M. 1976. *The counselling process: a cognitive behavioral approach*. New York: Libra Publishers Inc.
- Le Roux, J.G. 1979. 'n Onderzoek na die selfkonsep as moderatorveranderlike van die persoonlikheid met besondere verwysing na primêreskoolleerlinge. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Lewis, P.V. 1987. *Organizational communication*. New York: John Wiley and Sons.
- Lindsay, Geoff. 1983. *Problems of Adolescence in the Secondary School*. Kent BR 3 IAT: Croom Helm Ltd.
- Lindsay, G. & Pomerantz, M. 1983. *Problems of Adolescence in the Secondary High School*. London: Groom Helm.
- Lloyd, Margaret, A. 1985. *Adolescence*. New York: Harper & Row Publishers, Inc.
- Lombardi, D. 1975. *Search for significance*. Chicago: Nelson Hall.
- Lynn, Steven, J. & Garske, John, P. 1985. *Contemporary Psychotherapies Models and Methods*. Columbia, Ohio: Charles E Merrill, Publishing Company & A. Bell & Howell Company.
- Maier, H.W. 1985. Eriksonian theory of human development, in *The international encyclopedia of education* 3. (1703 - 1705).
- Manaster, G.J. 1977. *Adolescent development and the life tasks*. London: Allyn & Bacon Inc.
- Maslow, A.H. 1968. *Towards a psychology of learning*. New York: Van Nostrand.
- Matlin Margaret. 1983. *Cognition*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Meade, M. 1972. *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap*. London: Badley Head Ltd.
- Menaker, E. & Menaker, W. 1984. *Ego in evolution*. New York: Da Capo.
- Meyer, L.W. 1983. Die selfkonsep van die verstandelike gestremde adolessent. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth.
- Meyer, S.M. 1975. Die Ontoereikende Aktualisering van leer deur die Skoolverlater in die Lessituasie: 'n Psigo-Ortopedagogiese Perspektief. Pretoria: Universiteit van Pretoria: M.Ed-verhandeling.

- Meyer, W.F. 1971. *Persoonlikheidsielkunde: 'n Inleiding aan die hand van Allport se teorie*. Pretoria: J.L. van Schaik Bpk.
- Meyer, W.F., Moore, C. & Viljoen, H.G. 1988. *Persoonlikheidsteorie van Freud tot Frankl*. Isando: Lexicon Uitgewers (Edms.) Bpk.
- Mitchell, S.A. 1986. *Object Relations in Psychoanalytic Theory*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Mize, J.M. 1988. A directed strategy for teaching critical reading and decision making. *Journal of Reading*. Vol. 22 No. 2.
- Möller, A.T. 1985. *Rasioneel-emotiewe terapie in die praktyk*. Stellenbosch: Universiteits-Uitgewers.
- Morrow, W.R. & Wilson, R.C. 1971. Family relations of bright high achieving and underachieving high school boys. *Readings in adolescent development and behavior*. Boston: Martinus Nijhoff.
- Mouly, G.J. 1983. *Psychology for effective teaching. Fourth edition*. New York: Holt, Rinehart & Winston Inc.
- Mussen, P.H., Conger, J.J. & Kagan, J. 1979. *Child Development and Personality*. New York: Harper & Row Publishers.
- Napier, R.W. & Gershenfeld, M.K. 1985. *Groups: Theory and experience*. Boston: Houghton Mifflin.
- Nel, B.F., Sonnekus, M.C.H. & Garbers, J.G. 1965. *Grondslae van die psigologie*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars (Edms) Bpk.
- Newman, J. 1985. Adolescents: Why they can be so obnoxious. *Adolescence Vol XX No. 79*. San Diego: Libra Publishers.
- Noam, G.G., Kohlberg, L. & Snarey, J. 1983. *Steps toward a model of the self*. New York: Plenum.
- Nunnally, J.C. 1977. *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Odendal, F.F., Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., Du Toit, S.J. & Booysen, C.M. 1985. *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. (H.A.T.) Johannesburg: Perskor.
- Odendal, F.F., Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., Du Toit, S.J. & Booysen, C.M. 1991. *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. agste druk. Johannesburg: Perskor-Boekdrukkery.
- Onions, C.T., Little, W., Fowler, H.W. & Coulson, J. 1974. *The shorter Oxford English Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- Oosthuizen, J.D., Petrick, H.C. & Wiechers, E. 1990. Skoolvoorligting B.Ed. *Studiegids OSV401-P*. Pretoria: UNISA.
- Oosthuizen, J.D., Wiechers, E., Petrick, H.C. 1985. Skoolvoorligting B.Ed. Spesialisering in Skoolvoorligting. *Studiegids OSV401-P*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

- Papalia, D.E. & Olds, S.W. 1981. *Human development*. 2e Uitgawe. New York: McGraw-Hill.
- Paranjpe, A.C. 1975. *In search of identity*. New York: Wiley.
- Park, T. 1983. Die dinamika van taakgroepe in didaktiese situasies. D.Ed-proefskrif. Universiteit van Stellenbosch. Stellenbosch.
- Patton, B.R. & Giffin, K. 1981. *Interpersonal Communications in Action: Basic Text and Readings*. New York: Harper & Row Publishers.
- Patterson, C.H. 1973. *Humanistic education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Pervin, L.A. 1985. *Personality: Theory, assessment, and research*. Second edition, New York: John Wiley & Son, Inc.
- Petrack, H.C. 1985. *Die toerusting van die voorligtingonderwyser as opvoeder*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Petrack, H.C. 1986. Idiografiese navorsing binne die raamwerk van die Empiriese Opvoedkunde. *Educare*. Jaargang 15.2. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Pietrofesa, J.J. 1978. *Counselling: Theory, research and practice*. Chicago: Rand McNally College publishing company.
- Pretorius, J.W.M. 1972. *Grondslae van die pedoterapie*. Johannesburg: McGraw-Hill boekmaatskappy.
- Pretorius, J.W.M. 1979. *Opvoeding, samelewing, jeug-sosiopedagogiek-leerboek*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Proefrock, D.W. 1981. *Adolescence: social fact and psychological concept*. New York: McGraw-Hill.
- Protinsky, H. 1976. Rational Counselling with adolescents. *School Counselor*. vol. 23. pp. 240-245.
- Raath, M.C.G. 1985. Die implikasies van 'n negatiewe selfkonsep in die wording van die senior-sekondêre-skoolkind. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Read, D.A. & Simon, S.B. 1975. *Humanistic education sourcebook*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Reiner, B.S. 1989. A feeling of irrelevance: the effects of an non-supportive society. *Social casework: the journal of contemporary social work*. January 1989, 3-11.
- Reynders, H.J.J. 1977. *Die taak van die bedryfsleier*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Rice, F.P. 1981. *The adolescent, Development, relationship, and culture*. Boston: Allyn & Bacon.
- Robbins, S.P. 1986. *Organizational behaviour concepts, controversies and applications*. 3rd edition Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Rodgers, D. 1972. *The psychology of adolescence*. 2de uitgawe. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Rogers, D. 1972. *Adolescence: A Psychological Perspective*. California: Wadsworth Publishing Company Inc.
- Rogers, G.W.J. 1979. Counseling students using RBT. *Health education*. Vol. 9 No. 2. March 1979.
- Rosenfeld, L.B. 1973. *Human interaction in the small group setting*. Ohio: Bell & Howell.
- Santrock, J.M. 1981. *Adolescence: An Introduction*. Iowa: C. Brown Company Publishers.
- Sauer, G.W. 1984. Hulpverlening aan senior sekondêre leerlinge met beroepskeuseprobleme. Ongepubliseerde D.Ed. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Sauer, G.W. 1987. Op soek na 'n verantwoordbare beroepskeuse - hulpverlenings praktyk. 'n Referaat gelewer by die simposium vir onderwysadviseurs: Loopbaanaangeleenthede, Opvoedkundige Sielkundiges: Beroepsvoorligting. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- Sawrey, J.M. & Telford, C.W. 1973. *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schertzer, B. & Stone, S.C. 1976. *Fundamentals of guidance*. Boston: Houghton Mifflin.
- Schoonees, P.C., Snijman, F.J., Van Blerk, N., Wessels, A.C., Schoonees, C.J., Swanepoel, C.J de Villiers, A.J.D. du Toit, C.J. Odendal, F.F. & Hauptfleish, D.C. 1985. *WAT-Woordeboek van die Afrikaanse Taal*. Vierde deel H-I. Pretoria: Die Staatsdrukker.
- Shave, D. & Shave, B. 1989. *Early adolescence and the search for self*. New York: Greenwood Press.
- Shaw, M.E. 1976. *The psychology of small group behaviour*. New York: McGraw-Hill.
- Shepherd, E. 1982. *Personal meanings*. New York: John Wiley & Sons.
- Sherif, M. & Sherif, C.W. 1984. Adolescent attributes and behavior in the reference groups within different socio-cultural settings. *Youth and culture: a human-developmental approach*. H.V. Kramer Monterey: Brooks/Cole.
- Shilling, L.E. 1984. *Perspectives on counselling theories*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Simpson, D.P. 1977. *Cassel's new Latin-English, English-Latin Dictionary*. Johannesburg: Cassels and Company Ltd.
- Slavson, S.R. 1982. *Re-educating the delinquent*. New York: Collier Books.

- Sonnekus, M.C.H. 1971. *Psigopedagogiek*. D.Ed.-Colloquie-aantekeninge. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Sonnekus, M.C.H. & Ferreira, C.W. 1986. *Die Psigiese lewe van die Kind-in-Opvoeding*. Stellenbosch.Grahamstad: Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars (Edms) Bpk.
- Stephens, B. Joyce. 1987. Cheap Thrills and Humble Pie. *Suicide and Life-Threatening Behavior*. Vol. 17 (2) Summer 1987. Pages 107-118.
- Stern, D. 1985. *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psycho-analyses and Developmental Psychology*. New York: Basic Books.
- Stoner, J.A.F. & Wankel, C. 1986. *Management*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Swart, N. & Wiehahn, G. 1979. *Interpersonal manoeuvres and behaviour Change*. Pretoria: Academica.
- Terblanche, S.J. 1981. Die Verband Tussen die Selfkonsep en Afwykende Gedrag by Sekondêre Hoërskoolleerlinge. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: UNISA.
- Ter Horst, W. 1982. Gedragsbeoordelingsmodellen. *Verduisterd perspectief*. Leiden: Universitaire pers.
- Thomas, J.B. 1990. *The Self in Education*. Windsor: NFER Publishing Company.
- Thornburg, H. 1983. *Adolescent development*. Iowa: W.C. Brown.
- Turner, R.L. 1979. "Is student learning failure due to teaching failure? Affirmative." In: *Viewpoint in Teaching and Learning*. Vol. 55, Winter.
- Van den Aardweg, E.M. & Van den Aardweg, E.D. 1988. *Dictionary of Empirical Education/Educational Psychology*. E & E Enterprises: Pretoria.
- Van der Goot, M. 1987. *Healthy emotions*. Michigan: Baker Book House.
- Van der Horst, L. 1952. *Antropologiese psichiatrie*. Deel I. Tweede Druk. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf.
- Van der Merwe, H.J.J.M. (Red.) 1968. *Afrikaans - sy aard en ontwikkeling*. Pretoria: J.L. van Schaik Bpk.
- Van der Westhuizen, P.C. (red.) 1986. *Onderwysbestuur: grondslae en riglyne*. Pretoria: HAUM.
- Van Niekerk, P.A. 1981. *Die Onderwyser en die Kind met Probleme*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars (Edms) Bpk.
- Van Niekerk, P.A. 1986. *Ortopedagogiese Diagnostiek*. Stellenbosch: Universiteits-uitgewers en Boekhandelaars (Edms) Bpk.

- Van Peursen, C.A. 1970. *Lichaam-Ziel-Geest*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Van Rensburg, C.J.J. & Landman, W.A. 1984. *Fundamenteel-Pedagogiese begripsverklaring. 'n Inleidende oriëntering*. NG. Kerkboekhandel: Pretoria.
- Van Schoor, M.J. 1977. *Bestaanskommunikasie*. Bloemfontein: P.J. de Villiers.
- Van Zyl, F.S. 1976. Die evaluering van intelligensie by die beroepskeuse van jeugdiges - 'n Pedagogiese perspektief. Ongepubliseerde M.Ed. verhandeling Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Vrey, J.D. 1974. *Handleiding vir die Adollesente-Selfkonsepskaal*. Pretoria: UNISA.
- Vrey, J.D. 1974. Selfkonsep en die verband met persoonlikheidsorganisasie en kognitiewe struktuur. 'n Ongepubliseerde Ph.D-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Vrey, J.D. 1977. Die rol van die selfkonsep in selfaktualisering. *Educare*. Tydskrif van die fakulteit Opvoedkunde, UNISA, Jaargang 6.1 & 6.2 p. 1-19.
- Vrey, J.D. 1979. *Die opvoedeling in sy selfaktualisering*. Pretoria: UNISA.
- Walen, S.R., Guiseppe, R. & Wessler, R.L. 1980. *A practitioners guide to Rational-emotive-therapy*. New York: Oxford University Press.
- Watzlawick, P. & Weakland, J.H. 1987. *The interactional view*. New York: W.W. Norton.
- Wijngaarden, H.R. 1969. *Hoofdproblemen der volwassenheid*. Zesde druk. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Williams, P. 1984. *Behavior problems in school*. London: University of London Press Ltd.
- Wilson, P.H., Spence, S.H. & Kavanagh, D.J. 1989. *Cognitive Behavioural Interviewing for Adult Disorders*. Chatham: Mackays of Chatham.
- Wubbolding, R.E. 1985. Practicing reality therapy. *Personnel and guidance journal*. Vol. 54 No. 2. October 1985.
- Yalom, I. 1985. *The theory of practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Yamamoto, K. 1975. *Individuality - the unique learner*. Columbus: Bell and Howell.
- Youniss, J. & Smollar, J. 1985. *Adolescent Relations with Mothers, Fathers and Friends*. Chicago: The University of Chicago Press.

ADDISIONELE BRONNE GERAADPLEEG

- Asley, M. 1989. *Ideologies and schooling in South Africa*.
Rondebosch: SATA.
- Bauer, G. 1982. Adolescence and the origins of ideological thinking.
Jouranl of Education, 2(4): 199-202.
- Bernstein, R.J. 1983. *Beyond objectivism and relativism*,
London: Basil Blackwell.
- Brown, J.A. and Pate, R.H. 1983. *Being a counselor: directions and challenges*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Cook, A.S. and McBride, J. 1982. Divorce: helping children cope. *The Social Counselor* 30 (no.2. November).
- Dacey, J.S. 1982. *Adolescents today*. Illinois: Scott Foresman.
- Derrida, J. 1981. *Positions*. London: Athlone Press.
- Du Plooy, J.L. and Kilian, C.J.G. 1984. *Introduction to Fundamental Pedagogics*. Pretoria: HAUM.
- Entwistle, N.J. 1973. *The nature of Educational Research*. Bletchley, Buckinghamshire: The Open University Press.
- Fischer, E.F. 1978. *Aesthetic awareness and the child*.
Illinois: Peacock.
- Foucault, M. 1976. *The archaeology of knowledge*. New York: Harper & Row.
- Fox, D.J. 1969. *The research process in education*. New York:
Holt, Rinehart & Winston.
- Gadamer, H.G. 1979. *Truth and method*. London: Sheen and Ward.
- Gerber, A.E. 1990. *Die pedagogiekgesprek as kommunikatiewe denke*.
Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Grebe, R. 1987. Clarity before commitment part 1: education, a scientific or ideological revolution? *South African Journal of Education*. 7(4): 240-245.
- Greuling, J.W. and De Blaissie, R. 1980. *Adolescent suicide*.
Adolescence XV (no.59, Fall).
- Grinder, R.E. 1973. *Adolescence*. New York: Wiley.
- Gilford, J.P. 1967. *The nature of human intelligence*. New York:
McGraw Hill.
- Harms, E. (ed.) 1973. *Drugs and youth*. New York: Pergamon.
- Havighurst, R.J. 1974. *Developmental tasks and education*.
3rd edition revised. New York: McKay.

- Herman, A. 1981. *Guidance in Canadian schools*. Calgary: Detselig.
- Hess, R.D. & Camara, K.A. 1979. Post-divorce relationships as mediating factors in the consequences of divorce for children. *Journal of Social Issues*. 35 (no.14).
- Horrocks, J.E. and Jackson, D.W. 1972. *Self and Role: a Theory of self-process and role behaviour*. New York: Houghton Mifflin.
- Jackson, D.W. 1971. *Self as process: implications of role behavior*. Ohio: State University.
- Jourard, S.M. 1964. *The transparent self*. New York: Van Nostrand and Woringham Berks.
- Kallas, D. & Lindgren, U.R. 1975. Educational psychology: its sope and limits. *British Journal of Educational Psycholog* 45.
- Keat, D.B. 1974. *Fundamentals of child counseling*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kirman, W.J. 1976. Modern psychoanalytic counseling, in *Counseling directions: theory and practice*, edited by G.S. Belkin, Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Krumboltz, J.D. 1965. Behavioral counseling: rationale and research. *Personnel and Guidance Journal*. 4 (no.8): 383-387.
- Lobenne, W.D. & Greene, B.I. 1969. *Educational implications of self-concept theory*. California: Goodyear Publishing Co.
- Leve, R. 1980. *Childhood: the study of development*. New York: Random House.
- Lewin, K. 1960. The field theory approach to adolescence, in *Adolescence*, edited by J. Seidman. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lindgren, H.C. 1972. *Educational psychology in the classroom*. New York: Wiley.
- Mark, M.H. and Hillix, W.A. 1963. *Systems and theories in psychology*. London: McGraw-Hill.
- Martin, J.M. 1961. *Juvenile vandalism*. Illinois: Thomas.
- McCandless, B.R. and Coop, R.H. 1979. *Adolescent behavior and development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Mussen, P. 1973. *The psychological development of the child*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Olivier, A. 1984. *Die kreatief begaafde kind*. Pretoria: HAUM.
- Omond, J.L. 1977. A gifted child in my class? Help! Suggestions to teachers. Port Elizabeth (unpublished article).

- Penn, J. 1974. *The right to be human*. London: McGraw-Hill.
- Perkins, H.V. 1974. *Human development and learning*. 2nd edition. California: Wadsworth.
- Purkey, W. 1970. *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Rienstra, Y. 1962. *Kind, school en gezin*. Groningen: Wolters.
- Rosenberg, M. 1965. *Society and the adolescent self-image*. New York: Princeton University Press.
- Roth, H. 1959. *Leerpsychologie in Pedagogisch perspectief*. Roosendaal: De Koepel.
- Sax, G. *Foundations of educational research*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Smith, D.F. 1976. Adolescent suicide: a problem for teachers? KAPPAN 57 (no. 8).
- Stern, W. 1974. *Psychology of early childhood*. London: Allyn and Bacon.
- Stieper, D.R. & Wiener, D.N. 1965. *Dimensions of psychotherapy*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Trojanpawicz, R.C. 1973. *Juvenile delinquency, concepts and control*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Tuckman, B.W. 1978. *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Turner, B. 1974. *Truancy*. London: Ward Lock Educational.
- Van Gelder, L. 1969. *Ontsporing en correctie*. Groningen: Wolters.
- Vedder, R. 1959. *Afwijkende kinderen in die school*, deel IV. Groningen: Wolters.
- Vedder, R. 1964. *Kinderen met leer- en gedragsmoeilikheden*. Groningen: Wolters.
- Wallen, N.E. 1984. *Educational Research. A guide to the process*. Belmont, California: Eadsworth Publishing Company, Inc.
- Wattenberg, W.W. 1983. *Social deviancy among youth*. Chicago: University of Chicago.
- Woodworth, R.S. 1989. *Contemporary schools of psychology*. London: Methuen.
- Wynn, E.A. 1980. Improving student discipline in the 80s: the revival of deterrence. *Contemporary Education*. 52 (no.1, Fall).
- Zinberg, N.E. 1987. Facts and fancies about drug addiction. *The Public Interest*.

BYLAE 1 Verwys asb. na laaste bladsy.

BYLAE 2

Parents to blame for most child abuse

THE shocking truth about physical abuse is that 75 percent of it is carried out by parents, who don't realise the emotional damage they are inflicting. It is time to let parents know that they are causing a great deal of harm!

The causes of physical abuse are:

1. **When the parent is under a great deal of stress:** Uncontrollable anger and major stress make parents see their children as objects, and they tend to take out their stress or anger on their children. The amount of physical harm done makes the child feel worthless and unwanted.
2. **When the parent is under the influence of drugs and alcohol:** Drinking is a problem which many of our parents suffer from. Drunken people don't see things very clearly. They become rude, irritable, sometimes even despicable and they make a mountain out of a molehill. Often they stir up an argument for no reason.
3. **When parents presume the worst:** "I think you're sleeping with boys, that's why you're so rude." "I think you stole my money or you couldn't have bought a hat." I

PLATFORM

Write to PLATFORM on a topic you feel strongly about, enclosing a photograph of yourself if you have one. This week's column comes from Dawn Cassie who lives in Saulsville. She is most concerned about the number of children who are being abused. Dawn wins "Adam's Paradise" by Alison Rush, which is published by Macmillan Children's Books.

can quote a million examples of parents accused their kids because of what they thought they had heard or seen. In these cases it is often difficult to convince our parents of the truth.

4. **When parents have natural hatred for a child:** In a family there are often children who are not liked by their parents because they are ugly or stupid, boring or slow minded, dumb, unreliable and so on.

Parents tend to make fun of them and abuse them for being the opposite of what they wanted them to be. This kind of abuse is terrible because it isolates the child from other members of the family.

There are many after-effects of abuse. When physical abuse is at its worst the child may become suicidal. He becomes self-centred and thinks he is worthless. At the moment living and dying become the same thing, although dying seems a better option because at least it will bring peace. The child becomes so threatened by the fear of the next attack, that death seems the best solution.

I think parents who abuse their children both consciously and unconsciously should be brought forward and justice should be done.

● *If you are being abused, or you know another member of your family or a friend who is the object of physical or sexual abuse call CHILDLINE at 484-3044. The service has professional counsellors who can help you with your problems.*

BYLAE 3

Rapport

Die tieners met wie daar in nagklubs en op straat onderhoude gevoer is, blameer deur die bank hul ouers vir die bandelose lewe wat hulle lei. "Ons kry nie genoeg liefde nie. Daar is nie genoeg belangstelling van die kant van ons ouers nie," word gesê.

'n Tieners seun uit 'n goeie huis sê hy sien sy ouers net Vrydagaande. Dis wanneer hulle vir hom geld gee.

Nog 'n seun vertel dat sy pa hom snags by die nagklubs aflaai. Sy pa weet hy rook en drink. Die kere dat hy met sy pa kommunikeer, is oor " 'n bier of twee".

Nog 'n seun, 'n selferkende dwelmgebruiker, sê hy is dié

6

Ons drink dit uit sodat ons kinders dit nie eendag in die hande kry nie . . .

- Tieners seun oor hul drankmisbruik

9

soort tiener teen wie ouers hul kinders waarsku.

Dié seun en sy maters erken ruiterslik dat drank 'n "euwel" is. "Ons drink dit uit sodat ons kinders dit nie eendag in die hande kry nie . . ."

'n Meisie sê sy is sedert haar twaalfde jaar seksueel aktief. Van geslagsiektes soos Vigs het sy gehoor ja, maar gebruik inspuitsings as voorbehoedmiddel. Sy slaap ook net by 'n seun as sy met hom "uitgaan".

Oor swangerskap en die gevare daarvan vertel 'n groep tieners dat hulle mense ken wat aborties doen. "Daar is baie dokters wat dit sal doen, maar dan moet jy genoeg geld hê."

Aborsie, sê een seun, is 'n persoonlike saak. "Baie mense sê aborsie is om mense dood te maak. Maar ek glo as dit jôu kind is, het jy die reg om te besluit of jy hom wil doodmaak of nie . . ."

Dwelms en drank is maklik bekombaar. Maar dit kos geld, blyk dit uit die ondersoek. Een seun sê hy gebruik dwelms so gereeld as wat "my bucks" dit toelaat.

"Acids is lekker. Acid is LSD of kokaïen. Dit kos R30 'n acid. Maar jy kry 'n teeny, weeny stukkie papier wat jou op so 'n lekker buzz sit dat jy nooit daar wil afkom nie . . ."

Mej. Van Rensburg beklemtoon dit dat dit nie 'n wetenskaplike ondersoek was nie. Hulle wou die tieners kans gee om 'n slag oor hulself te praat, sê sy.

Hoewel sy geskok is deur wat na vore gekom het, glo sy dat die Afrikanerjeug kerngesond is.

"Dalk is dit ons ouers en die onderwys-owerhede wat moet wakker skrik. En hopelik het 'n wakker dié week, elke oggend net ná sewe-uur, vir hulle afgegaan . . ."

BYLAE 4

Help available

SHOCKING BUT true. Alcohol and drug abuse is increasing rapidly among teenagers.

SANCA now offers an out-patient treatment programme for drug abuse at the new Beyers Bungalow which is

situated at 8 Railway Street, Plantation, Boksburg. It is open Mondays to Fridays from 8am to 5pm and also on Tuesday and Thursday evenings from 7pm until 9pm. Social workers and medical staff are available at the Centre.

An investigation undertaken by The Transvaal Education Department resulted in a report, "Koester ons Jeug" in which more than 200 schools nationwide were included.

More than 50 per cent in standards eight and 10 use alcohol - over 12 per cent once weekly, over 0.3 per cent daily; eight per cent have experimented with inhalants and 3,7 per cent are smoking dagga in standard eight and 5,7 per cent in matric.

In standard nine, 6,5 per cent smoke dagga at parties, 56 per cent use alcohol, 27 per cent have

intimate relationships and five per cent use drugs.

Based on the above percentages, the following is projected for Edenvale. Out of 2 500 pupils in Edenvale, 1 250 use alcohol, 200 use inhalants and 117 use dagga.

Although Horizon Clinic (SANCA East Rand Society) is a treatment centre for alcohol abuse only, 105 patients were treated with drug related addictions during the period April 1989 to March 1990.

From the above it is obvious that it is essential to establish both an educational as well as a treatment programme for the youth of the East Rand.

For more information contact Cathy Vos at 52-6988 or Tilly Brouwer at 52-7977 or Nellie Rees at the Beyers Bungalow or Horizon Clinic.

What a mess

WAR in the middle East ... In Edenvale. A different war maybe, but still war. That is about what hit Edenvale too on Friday night when the local police and traffic forces joined hands in crime combatting.

A war erupted ... against offenders of traffic laws, thieves, burglars, drunken drivers and trespassers.

Trespassers? Okay this one wasn't a war really, but a scandalous performance by some young children of Edenvale. Drunk, many of them.

While mom and dad were away, or maybe even with their consent, those kids decided on Friday night to party on private property - JP Bezuidenhout Park.

What started as a party at a house in 18th Avenue (according to various of the children themselves) turned out in an immodest "after party", as referred to by some of the young participants.

Where were the parents of those, about 40, children? Do they know what their kids did? What some of them looked like on Friday night? How they behaved? Do they know where their "innocent" child was and with whom?

It is true. A performance witnessed by a few adults who happened to "interfere with teenagers' fun" as described by some of the teens and which inevitably led to the arrest of some of them.

Children ... using the local sport club's fields as race tracks with motorcars and motorcycles, spinning on the grass, trespassing, breaking in, consuming alcohol in large quantities, breaking bottles on and next to the rugby fields. The same children who threatened grownups - who tried in vain to chase them away - that "they (the adults) are outnumbered and will be f... up". Children who use vocabulary that is heard in places where adults shouldn't even be. Kids acting like heroes in front of their even younger girlfriends while they were in the majority.

But they ran away when the cops arrived. Not real heroes after all. There were a few who tried to calm their friends down. Good luck, you still have a chance in life, provided you find new friends - fast!

You are not a hero when you consume alcohol ... when you indulge yourself and eventually get into a condition beyond that of human dignity, kid! You're not a hero if you trespass on private property and even remove articles from inside buildings ... specially not when you forcefully gain entry. You're not a hero when you threaten to hit an adult who is twice your size. You are not a hero if you try to live the life of an adult when you're still only 13 to 16 years old.

Face it, you are still a child and should behave like one!

Or am I actually addressing the wrong audience? Are you the guilty one mom, dad?

Scandalous is not an apt description for what happened there on Friday night. I do hope that it will not be necessary for anyone of us to witness young, future leaders of this town and country ever again doing what these youngsters have done. Not in our lovely town, Edenvale.

Remember kids ... if you think you're big enough to act like an adult, you must be willing to receive the same punishment too. And if you want to behave like a criminal, the same rule applies.

Congratulations to the local traffic department and police force who were busy with Operation Thunderbolt, a nationwide campaign against crime, and disrupted that much-needed service they are rendering to us, the public, to sort out this kind of unruly behaviour by our children. And for the quick, professional manner in which this was done.

What is this world coming to?

EDITOR.

BYLAE 5

TABLE 6. Balances of self and other as the common ground of several developmental theories

	Stage 0 Incorporative	Stage 1 Impulsive	Stage 2 Imperial	Stage 3 Interpersonal	Stage 4 Institutional	Stage 5 Interindividual
Underlying structure (self vs. other)	S- Reflexes, (sensing, moving) O- None	S- Impulses, perceptions O- Reflexes (sensing,	S- Needs, interests, wishes O- Impulses, perceptions	S- The interpersonal, mutuality O- Needs, interests, wishes	S- Authorship identity, psychic administration, ideology O- The interpersonal, mutuality	S- Interindividuality, interpenetrability of self systems O- Authorship, identity, psychic administration, ideology
Piaget	Sensori-motor	Preoperational	Concrete operational	Early formal operational	Full formal operational	Post-formal ^b Dialectical?
Kohlberg	-	Punishment and obedience orientation	Instrumental orientation	Interpersonal concordance orientation	Societal orientation	Principled orientation
Loevinger	Pre-social	Impulsive	Opportunistic	Conformist	Conscientious	Autonomous
Maslow	Physiological survival orientation	Physiological satisfaction orientation	Safety orientation	Love, affection, belongingness orientation	Esteem and self-esteem orientation	Self-actualization
McClelland/Murray	-	-	Power orientation	Affiliation orientation	Achievement orientation	Intimacy orientation ^b
Erikson	-	Initiative vs. guilt	Industry vs. inferiority	Affiliation vs. abandonment? ^a	Identity vs. identity diffusion	-

- a. I believe Erikson's theory misses a stage between "industry" and "identity". His identity stage-with orientation to *the self alone*, "who am I?", time, achievement, ideology, self-certainty, and so on - captures something of late adolescence or early adulthood, but it does not really address the period of connection, inclusion and highly invested mutuality which comes between the more independence-oriented periods of latency and (early adult) identity-formation.
- b. Piaget does not posit a post-formal stage, nor does the McClelland/Murray typology posit an intimacy orientation. These are my own hunches about where their models point. For an excellent conceptual and empirical exposition of "dialectical operations", see Basseches, 1980. For a developmental approach to intimacy as an orientation following achievement, see Richardson, 1981. The relationship between "intimacy" and "dialectics" is explored in Chapter 8.

BYLAE 6

HUISWERK-MATERIAAL

1. ABC-ANALISE VAN EMOSIE
2. DIBS - BETWISTING VAN IRRASIONELE GEDAGTES
3. HUISWERKVERSLAG
4. RASIONELE SELF-ANALISE (RSA)
5. ELF IRRASIONELE GEDAGTES EN HULLE
RASIONELE ALTERNATIEWE

(Möller 1985: 209-218)

Möller, A.T. 1985. Rasioneel-emotiewe
terapie in die praktyk.
Stellenbosch: Universiteits-Uitgewers.

ABC-ANALISE VAN EMOSIE

Instruksie: Skryf die ongunstige gevoel by C neer en dit wat gebeur het, word so konkreet as moontlik by A aangeteken. Daarna word dit wat jy oor A gedink het so noukeurig moontlik by B neergeskryf. Herhaal die prosedure vir elke negatiewe gevoel of gebeurtenis.

A	B	C

DIBS - BETWISTING VAN IRRASIONELE GEDAGTES

1. Watter irrasionele gedagte(s) wil ek betwis en laat vaar?

.....
.....
.....
.....
.....

2. Is hierdie gedagte waar of vals?

.....

3. Watter bewyse of getuienis laat my glo dat die gedagte vals (of waar) is?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Wat is die ergste wat met my kan gebeur as ek nie kry (of doen) wat ek dink ek moet nie?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Watter goeie dinge kan gebeur as ek nie kry (of doen) wat ek dink ek moet kry (doen) nie?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

HUISWERKVERSLAG

Institute for Advanced Study in Rational Psychotherapy/45 East 65th Street/New York, NY 10021

INSTRUKSIES: Voltooi eers die gedeelte oor onwenslike emosionele en gedragsgevolge en
daarna, in dié volgorde, ABC - D - E

A AKTIVERENDE

ERVARINGS
(OF GEBEURE)

B GEDAGTES OOR A

C GEVOLGE VAN JOU GEDAGTES OOR A

RB Rasionele gedagtes

Gewenste emosionele gevolge

Gewenste gedragsgevolge

IB Irrasionele gedagtes

Onwenslike emosionele gevolge

Onwenslike gedragsgevolge

D BETWISTING VAN JOU IRRASIONELE GEDAGTES (Skryf dit in vorm van vrae)

Kognitiewe effekte
(rasionele gedagtes)

E EFFEKTE VAN BETWISTING VAN IRRASIONELE GEDAGTES

emosionele effekte

gedrags-effekte

RATIONAL SELF-ANALYSIS

<p>A: <u>Fakte en gebeure</u> (soos u dit sien)</p>	<p>D^A: <u>Kamera-kontrole van A</u> (As iemand anders 'n video-opname kon maak van wat u onder A beskryf het en dit presies net so was, is A waarskynlik objektief beskryf. So nie, bevat A waarskynlik enkele gedagtes.)</p>
<p>B: <u>U gedagtes oor A</u> (Gee elke gedagte 'n nommer)</p>	<p>D^B: <u>Betwisting van B en rasionele alternatief</u> (Gaan vir elke gedagte by B na of dit aan onderstaande kriteria voldoen. Indien nie, formuleer 'n nuwe rasonale gedagte.)</p>
<p>1</p>	<p>1</p>
<p>2</p>	<p>2</p>
<p>3</p>	<p>3</p>
<p>4</p>	<p>4</p>
<p>5</p>	<p>5</p>
<p>C: 1 <u>U gevoelens</u></p>	<p>E: 1 <u>Gewenste gevoelens</u> (soos u dit sou wil hê)</p>
<p>2 <u>Wat u gedoen het of hoe handel u?</u></p>	<p>2 <u>Gewenste gedrag</u> (soos u sou wil doen of optree)</p>

Kriteria vir rasionele denke:

1. Is hierdie gedagte gebaseer op die objektiewe werklikheid of op bekende feite? Is dit waar?
2. Help hierdie gedagte my om te bereik wat ek graag wil bereik?
3. Help hierdie gedagte my om ongewenste persoonlike konflik of ongewenste persoonlike gevoelens te voorkom of te vermy?
4. Help hierdie gedagte my om ongewenste konflik met my omgewing te voorkom of te vermy?

IRRASIONELE GEDAGTES WAT ALGEMEEN VOORKOM

In hierdie gedeelte word 'n aantal irrasionele gedagtes wat baie algemeen voorkom, sowel as enkele redes waarom 'n bepaalde gedagte irrasioneel is, aangegee. Lees die irrasionele gedagtes waarmee u kan vereenselwig meermale goed deur en probeer ook om verdere redes waarom so 'n gedagte irrasioneel kan wees, neer te skryf.

Irrasionele idee no. 1

Dit is vir my noodsaaklik om liefde en goedkeuring te ontvang van en gerespekteer te word deur elke belangrike persoon in my lewe en dis verskriklik as dit nie gebeur nie.

Hierdie irrasionele opvatting verteenwoordig 'n vrees vir verwerping of afkeuring deur andere. Dit is irrasioneel vanweë die sprake van noodsaaklikheid: dit is hoogstens wenslik om liefde te ontvang van en gerespekteer te word deur andere.

Die gedagte dat dit noodsaaklik is, is irrasioneel om redes soos die volgende:

- Dit is onredelik om te eis dat almal van jou moet hou; daar sal altyd mense wees wat dit nie doen nie en dit geld vir almal.
- Selfs al sou dit moontlik wees, sal jy jou nog steeds bekommer oor die mate waarin mense jou aanvaar en of hulle jou bly aanvaar.
- Jy sou altyd 'n uiters minsame mens moet wees en wie kan altyd daarin slaag?
- Gestel dit sou teoreties moontlik wees om die geneëntheid van almal te wen, dan sou dit soveel tyd en energie verg, dat daar geen tyd vir iets anders sou wees nie.
- Om voortdurend die simpatie en ondersteuning van andere te soek, sou hulle dermate kon irriteer, dat jy net die teenoorgestelde bereik.
- In plaas van jou probleme op te los deur altyd liefde, respek en aanvaarding te soek, kan jy liever streef na 'n kreatiewe, produktiewe lewenswyse.

Irrasionele idee no. 2

Ek moet in alle opsigte volkome toereikend, bekwaam en suksesvol wees om van waarde te kan voel.

Hierdie gedagte druk 'n vrees vir mislukking uit; die persoon glo dat as hy nie altyd suksesvol is nie, hy as mens 'n mislukking en minderwaardig is (in plaas daarvan dat hy net in 'n spesifieke taak misluk het).

- Niemand kan in alle opsigte ewe doeltreffend wees nie: daar sal altyd gebiede wees waar 'n mens nie suksesvol kan wees nie.
- Die eis dat jy moet slaag, sal beslis tot gevoelens van angs en minderwaardigheid lei as jy misluk.
- Dit is sinloos om jouself met ander te vergelyk, omdat jy geen beheer het oor hulle prestasies nie, alleen maar oor jou eie. Jy is bowendien op andere ingestel en nie op jouself nie.
- Dit is sinloos om persoonlike waarde of persoonlike geluk afhanklik te maak van eie volmaaktheid, aangesien dit onbereikbaar is.

Irrasionele idee no. 3

Bepaalde daade en gedrag is sleg, vals en gemeen en diegene wat hulle daaraan skuldig maak, moet ernstig geblameer, berispe en bestraf word.

- Dit is 'n vergissing om te dink dat mense sleg is vanweë hulle verkeerde daade. Daar is geen objektiewe maatstawwe vir "goed" en "sleg" nie en dit is vir elkeen verskillend.
- Dit is onlogies om jouself, of iemand anders, as 'n volkome waardelose persoon te beskou as jy of hy iets verkeerds gedoen het. 'n Slegte handeling beteken nie noodwendig 'n slegte mens nie.
- Dit is irrasioneel om van iemand te verwag om nooit 'n fout te maak nie. Foute is menslik.
- Bestraffing van foute lei alleen maar tot kwaad en vyandigheid en sal nie noodwendig iemand daarvan weerhou om weer te fouteer nie.

Irrasionele idee no. 4

Dit is vreeslik as dinge nie verloop soos ek dit graag wou hê nie.

- Daar is geen rede waarom dinge anders moet wees as wat hulle is nie. Dit het geen sin om jouself daarvoor ongelukkig te maak nie.
- Alles is altyd presies soos dit moet wees.
- Om jouself te bekommer, verander weinig aan die situasie en kan eerder die verandering daarvan benadeel.
- 'n Situasie is nooit verskriklik en 'n katastrofe nie. Jy dink dit so, dit is jou interpretasie wat dit so maak.

- Die algemene opvatting dat frustrasie tot aggressie lei, is maar gedeeltelik waar: dit is nie werklik die frustrasie self nie, maar die subjektiewe en kinderagtige houding van "ek moet altyd my sin hê" wat die spanning en aggressie veroorsaak.

Irrasionele idee no. 5

Menslike leed en emosionele probleme word deur eksterne omstandighede veroorsaak en ek beskik nouliks of glad nie oor die vermoë om my eie leed en sorg te beheer of te verander nie.

Hierdie irrasionele gedagte kom algemeen voor en druk die mens se onvermoë uit om sy verantwoordelikheid vir sy eie gevoelens te aanvaar (eksterne lokus van kontrole) en sy eie aandeel in die bestaan daarvan, te verstaan. Persoonlike ongeluk word daarom aan eksterne faktore toegeskryf.

- Ander mense en gebeurtenisse kan jou, behalwe fisiek, weinig skade berokken. Woorde of gebare van iemand anders kan jou nooit kwaad aandoen nie. Alleen jou eie houding, jou eie reaksies op hierdie dinge, dra hiertoe by.
- Dit hang van jou eie interpretasie van die situasie af of iets jou kan benadeel. Wanneer iemand jou benadeel en jy vir jouself sê: "dis verskriklik, ek kan nie daarteen nie", dan sal jy ellendig voel. Indien jy die situasie minder negatief interpreteer, sal jy baie meer positief voel.

Irrasionele idee no. 6

As iets gevaarlik, onseker of skadelik is of kan wees, moet ek besorg en angstig wees en bedag wees op die moontlikheid dat dit my kan oorkom.

Hierdie irrasionele gedagte berus op die eise vir sekerheid wat mense stel en lei tot angs wanneer daar nie waarborge vir sekerheid is nie. Nie alleen gebeur self skeep angs nie, maar ook die verwagting daarvan.

- As jy jou so verskriklik angstig maak oor moontlike ongelukke, sal jy ook nie meer objektief kan oordeel of dit nou so vreeslik gevaarlik is, as dit wel gebeur nie.
- Om so angstig te voel oor moontlike ongelukke, kan nadelig wees as iets werklik mag gebeur.
- Om jou vooraf te bekommer, sal nie die ongeluk help verhinder nie. Inteendeel, dit kan juis die moontlikheid daarvan vergroot.

Irrasionele idee no. 7

Dit is gemakliker om lewensmoeilikhede en eie verantwoordelikhede te vermy as om dit onder oë te sien.

- Deur te probeer om moeilikhede te ontduik, bring tydelike verligting, maar die probleme word nie daardeur opgelos nie en laat jou uiteindelik nog slegter voel.
- Die moeite en pyn om moeilikhede en beslissings te vermy, is dikwels groter as om hulle onder oë te sien.

Irrasionele idee no. 8

Ek moet afhanklik wees van andere en het iemand nodig, sterker as ek self, om op te vertrou of op te leun.

Hierdie irrasionele gedagte druk 'n onvermoë uit om probleme self te hanteer.

- Hoewel ons van mekaar afhanklik is, is dit nie nodig om hierdie afhanklikheid so groot te maak en van andere te eis dat hulle vir ons moet dink nie.
- Hoe afhankliker 'n mens is, hoe minder kan jy dinge doen wat jy graag self wil doen, want jy moet altyd aanpas by die wense van ander.
- Hoe afhankliker jy is, hoe afhankliker sal jy word. As jy self minder doen en alles aan ander oorlaat, sal jy steeds minder kan doen omdat jy dit nooit gedoen het nie en sal jy steeds minder selfvertroue hê.

Irrasionele idee no. 9

'n Mens se verlede is bepalend vir jou huidige gedrag en die oorsaak van jou huidige probleme. Iets wat 'n mens se lewe sterk in die verlede beïnvloed het, sal dit ook nou en in die toekoms doen.

- Hierdie gedagte bevat die fout van oorveralgemening. Jy neem aan dat as iets waar is onder bepaalde omstandighede, dit meteens ook waar is onder alle omstandighede.
- Die sogenaamde invloede van die verlede kan gebruik word as 'n ekskuus om huidige probleme nie op te los nie of te vermy, of as 'n verskoning om huidige gedrag te handhaaf en nie te verander nie.

Irrasionele idee no. 10

'n Mens moet jou bekommer oor die wel en weë van andere.

- Deur jou te bekommer oor die gedrag van andere, reageer jy asof jy aansienlike mag oor hulle het. (Byvoorbeeld: deur my te bekommer, moet ek op een of ander wyse sy gedrag kan verbeter.) Dit is 'n vergissing, want 'n mens het eerstens slegs kontrole oor jou eie gedrag en heelwat minder oor die van andere.
- Jy kan veel beter op 'n kalm manier die gedrag van ander probeer verander. Deur kommer benadeel jy alleen jouself en skep jy dalk weerstand by andere.

Irrasionele idee no. 11

Vir elke menslike probleem is daar 'n korrekte en perfekte oplossing. Dit is ramptalig as ek nie daarin slaag om die perfekte oplossing te vind nie.

- Vir die meeste probleme is daar nie net een oplossing nie, maar bestaan daar verskillende alternatiewe waaruit gekies kan word. 'n Perfekte oplossing is dikwels nie moontlik nie.
- Die strewe na 'n perfekte oplossing mag soveel anders vir mislukking of vir die neem van 'n risiko skep, dat die kans op sukses juis daardeur verminder word.

BYLAE 7

ANALISERING VAN ONVOLTOOIDE SINNE.

Persoonsbeeld Betekenisgewing aan:

- (a) Ouers - gesin: 1, 5, 10, 15, 20, 25, 30.
- (b) Onderwysers - skool - dissipline: 2, 6, 11, 16, 21, 26, 31.
- (c) Portuurs: 3, 7, 12, 17, 22, 27, 32.
- (d) Objekte en idees: 4, 8, 13, 18, 23, 28, 33.
- (e) Self: 9, 14, 19, 24, 29, 34, 35.

ONVOLTOOIDE SINNE

Naam: _____ Geslag: _____ Ouderdom: _____

Skool: _____ Standerd: _____ Datum: _____

Deur hierdie sinne te voltooi, kan jy aandui hoe jy oor verskillende sake voel. Jy moet met elke sin probeer om jou werklike gevoelens uit te druk. Probeer eke sin voltooi. Maak ook seker dat elke sin wat jy voltooi, n volsin is.

1. n Tuiste _____

2. Onderwysers _____

3. Seuns _____

4. Skoolwerk is _____

5. n Moeder _____

6. My onderwysers _____

7. Meisies _____

8. My skoolwerk _____

9. Ek kan nie _____

10. n Vader _____

Blaai om

11. Disipline _____

12. My beste vriend / vriendin _____

13. Lees _____

14. Ek wil _____

15. My moeder _____

16. By die skool _____

17. Selfs my beste vriend / vriendin _____

18. Ek kan nie daarin slaag _____

19. Ek word kwaad _____

20. My vader _____

21. Reëls _____

22. Om met 'n seun / dogter uit te gaan _____

23. Ek haat _____

24. Ek voel 'n behoefte aan _____

25. 'n Familie _____

26. Regulasies _____

27. Ander kinders _____

28. My beste vak _____

29. Ek wens _____

30. My familie _____

31. In die skool _____

32. Vriende _____

33. God _____

34. Ek sien myself as _____

35. Selfvertroue _____

INCOMPLETE SENTENCES

Name: _____ Sex: _____ Age: _____
School: _____ Standard: _____ Date: _____

Complete these sentences to express your real feelings. Try to do every one. Be sure to make a complete sentence.

- 1. A home _____

- 2. Teachers _____

- 3. Boys _____

- 4. Schoolwork is _____

- 5. A mother _____

- 6. My teachers _____

- 7. Girls _____

- 8. My schoolwork _____

- 9. I can't _____

- 10. A father _____

- 11, Discipline _____

12. My best friend

13. Reading

14. I want

15. My mother

16. At school

17. Even my best friend

18. I failed

19. What annoys me

20. My father

21. Rules

22. Dating

23. I hate

24. I need

25. A family _____

26. Regulations _____

27. Other children _____

28. My best subject _____

29. I wish _____

30. My family _____

31. In the school _____

32. Friends _____

33. God _____

34. I see myself as _____

35. Confidence _____

Deur MADELEINE ROUX

Net 14— en klaar op die Pil

Dis 'n maatreël wat
baie ouers se hare
laat rys, want 'n
meisie van veertien is
eintlik nog pure kind.
Maar die kenners sê
die nuwe wetgewing
is onvermydelik – die
werklikhede van
vandag het ons
ingehaal . . .

Huisgenoot, 20 Desember 1990